



WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersYTETU PEDAGOGICZNEGO ■ KRAKÓW



KULTURA – SZTUKA – EDUKACJA
tom III

KULTURA – SZTUKA – EDUKACJA

tom III

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Prace Monograficzne
Zwiazek Instytutu

4

KULTURA – SZTUKA – EDUKACJA
tom III

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

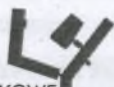
Prace Monograficzne 860

KULTURA – SZTUKA – EDUKACJA

tom III

redakcja

Barbara Kurowska
Kinga Łapot-Dzierwa



WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO ■ KRAKÓW 2019

Recenzenci

dr hab. Lidia Kataryńczuk-Mania, prof. UZ

dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. UG

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2019

redaktor Natalia Ryś

projekt okładki Kamil Baś

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-200-7

e-ISBN 978-83-8084-201-4

DOI 10.24917/9788380842007

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

Druk i oprawa

Zespół Poligraficzny WN UP

Słowo od redaktorek

Sztuka jest obecna w życiu człowieka od zawsze. Miała, ma i będzie miała wpływ na wszelkie przemiany w obrębie poszczególnych kultur i ich społeczeństw.

Wraz z upływem czasu wzrasta rola edukacyjna sztuki. Mamy (my, nauczyciele i edukatorzy) do zrealizowania pewną ważną misję. Z jednej strony musimy odbudować świadomość kulturową młodego pokolenia, z drugiej przygotować nasze dzieci/uczniów do dialogu kulturowego (na ile będzie to możliwe).

Zadanie to odbywa się przede wszystkim w kontakcie z tradycją oraz wytworami sztuki, a miejscami (obok domu rodzinnego), w których powinno się ono kształtować, są placówki edukacji formalnej (przedszkole, szkoła) i nieformalnej. Budowanie świadomości lokalnej, regionalnej, narodowej w kontakcie z dziełami sztuki stanowiącymi o polskiej, europejskiej i światowej kulturze, powinno być hasłem nadrzędnym w edukacji. Czy tak jest?

Staramy się odpowiedzieć na to pytanie w poszczególnych tekstach tej książki. Udało nam się zgromadzić ważne głosy środowiska naukowego zajmującego się szeroko pojętą edukacją artystyczną i kulturową. To oczywiście głosy teoretyków, ale również przykłady dobrych praktyk.

Trzeci tom *Kultury – Sztuki – Edukacji* został podzielony na osiem części. Część pierwszą – *Edukacja muzyczna i plastyczna* – otwiera tekst Ewy Szatan. Artykuł zwraca uwagę czytelnika na marginalizowanie edukacji muzycznej w klasach I–III, podłożem jest między innymi nowa podstawa programowa. Analiza jej zapisów pokazuje, z jakimi problemami w zakresie odczytania treści musi zmierzyć się nauczyciel. Potrzeby dziecka – rozwijanie zdolności muzycznych i umiejętności ucznia, wytwarzanie wiedzy – powinny być w szkole zaspokajane, kluczem do tego jest dobra podstawa programowa. Artykuł Moniki Semik i Andrzeja Cebulaka to prezentacja Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej w obszarze muzyki. Kolejny artykuł, autorstwa Kamila Basia, prezentuje ciekawe rozwiązanie metodyczne, związane z twórczą interpretacją wybranych dzieł sztuki przez studentów kierunków pedagogicznych. Marzena Bogus i Adrianna Zawadzka opisały nauczycieli przedmiotów artystycznych, którzy wkładają serce w swoją pracę. Pokazują, że wielu pedagogów ma własną misję w propagowaniu artystycznych działań. Starania takich osób to wielogodzinne, długotrwałe działania poza wyznaczonym czasem pracy, to zaangażowanie i pasja, która chroni przed zawodowym wypaleniem, oraz ogromna cierpliwość do podopiecznych. Opowiadają zatem o wybranych pasjonatach upowszechniających kulturę plastyczną, ich misji, sposobach pracy i osiągniętych rezultatach. Artykuł

Jacka Pasiecznego jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy mural jest tylko zamalowanym murem? Według Autora jest to pytanie otwarte, które wpisuje się w ogólne zagadnienie kultury wizualnej w przestrzeni, a tym samym w zagadnienie aktywności kulturalnej, kreatywności i wychowania. Autor – pedagog i malarz, nawiązując do historii sztuki i osobistych doświadczeń, stara się wyjaśnić wychowawczą rolę kultury wizualnej w przestrzeni, zwanej popularnie street artem. Z kolei Małgorzata Karczmarzyk prezentuje swój autorski projekt artystyczny. Zwraca w nim uwagę na możliwość porozumiewania się „bez słów”, poszukiwania innego języka, w którym może istnieć szersze pole interpretacji i kreowania znaczeń. Jest to problematyka istotna również z perspektywy pedagogicznej. Zwrócenie uwagi na potencjał komunikacyjny tego rodzaju dialogu jest zapewne ważne dla dziecka i rodzica, którzy w trakcie takiej pracy mogliby uczyć się siebie nawzajem. Ostatni tekst tej części jest poświęcony aktywności twórczej dzieci. Paula Wiażewicz-Wójtowicz ogranicza się do obszaru edukacji plastycznej. Formułując i przedstawiając podstawowe cele działania i obowiązki nauczyciela przedmiotu plastyka, czyni go odpowiedzialnym za rozbudzenie i motywowanie do aktywnej działalności plastycznej uczniów. Jednocześnie autorka wskazuje na trudności związane z rozbudzaniem takiej postawy u podopiecznych, a także szuka skutecznych rozwiązań problemu. Przytaczane przemyślenia są oparte jedynie na doświadczeniach i obserwacjach autorki, to zapowiedź badań nad wykorzystaniem elementów analizy dzieła sztuki metodą interpretacyjną Panofsky'ego w badaniach nad pracami plastycznymi dzieci.

Część druga zatytułowana jest *Film i teatr jako przestrzeń edukacyjna*. Jerzy Bielunas tym razem przenosi czytelnika w czasy stanu wojennego. Prezentuje pomysł grupy entuzjastów, studentów Wydziału Aktorskiego i Wydziału Lalkarskiego PWST we Wrocławiu, którzy przedstawiają fragmenty powieści Jacka Dukaja *Wroniec*. To bardzo ciekawy tekst, który pokazuje, jak takie działania mogą przekształcić się w lekcję historii – historii najnowszej, trudnej... Do historii (w zupełnie innym kontekście) odnosi się również w swoim artykule Marek Brodzki. Powraca do swojego autorskiego pomysłu, cyklu edukacyjnego: *Jan Matejko, historia w ożywionych obrazach*.

W części trzeciej – *Literatura i jej wartości edukacyjne* – Czytelnik odnajdzie teksty poświęcone literaturze (w kontekście edukacyjnym). Alicja Ungeheuer-Gołąb wprowadza nas w świat liryki dla dzieci. Wskazuje, że wśród wielu sztuk, jakie tworzy człowiek, liryka jest jedną z najstarszych, a niektórzy uważają ją za sztukę najwyższą. Wyraża bowiem stosunek twórcy do świata, poprzez specjalnie uporządkowany język, przekazując jednocześnie związane z nim uczucia. Jednocześnie zwraca naszą uwagę na łączenie kodu literackiego z kodem plastycznym (ilustracją), prezentując najlepsze przykłady. Kinga Kuszak pisze o wzbogacaniu zasobu leksykalnego dziecka w kontakcie z literaturą. W artykule porusza zagadnienie rozwoju leksykalnego dziecka w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa. Autorka zwraca uwagę na różne periodyzacje rozwoju mowy dziecka, dogłębnie analizuje jedną z nich. Następnie przedstawia specyfikę rozwoju leksykalnego, poczynawszy od najwcześniejszych etapów, kiedy dziecko zaczyna reagować na komunikaty opiekuna,

poprzez okres średniego dzieciństwa, czyli czas dynamicznych zmian ilościowych, kończąc na wieku wczesnoszkolnym, w którym dokonują się istotne zmiany jakościowe. W drugiej części opracowania prezentuje utwory literackie rozwijające zasób słownikowy dziecka. Koncentruje się na wskazaniu takich utworów, które rozwijają umiejętność posługiwania się onomatopiejami, neologizmami, związkami frazeologicznymi, trudnymi i rzadkimi słowami oraz wyrazami polisemicznymi. Artykuł kończy refleksja podsumowująca, w której Autorka nawiązuje do koncepcji strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego. Wskazuje też na rolę dorosłego, jako pośrednika między dzieckiem a światem słów zawartych w utworach literackich. Kontakt z książką jest bardzo ważnym czynnikiem, który wpływa na wszechstronny rozwój dziecka przedszkolnego. Właśnie piękno dzieł literackich będzie w znakomity sposób działać na sferę odczuć oraz przeżyć małych czytelników. Ważną rolę odgrywa praca przedszkola, ale też i udział rodziców. Zabawa z książką pobudza zainteresowania dziecka, a co najważniejsze kształtuje jego wyobraźnię. Dziecko tworzy obrazy na własny sposób. To zagadnienia, które są polem rozważań Anny Jakubowicz-Bryx. Przedmiotem artykułu Jolanty Machowskiej-Goc jest próba opisu świata kreowanego przez uczniów w młodszym wieku szkolnym. W swoich rozważaniach skupia się na wizualizacji jesieni w pracach plastycznych. Kolejny tekst porusza problemy (wy)chowania dziecka. Katarzyna Sadowska odwołuje się do literatury pięknej (XIX-wiecznej i powstałej na początku XX wieku). Dokonuje analizy wybranych utworów w kontekście pojmowania dziecka i dzieciństwa na przestrzeni ostatnich stuleci.

Część czwarta – *Sztuka w terapii* – poświęcona jest szeroko pojmowanej arteterapii. Hanna Krauze-Sikorska pisze o Innych, pisze o Twórcach Nieprofesjonalnych, nazywanych czasem „outsiderami”, artystami samorodnymi, „Innymi”, a ich sztukę – sztuką naiwną, sztuką czystego serca, prymitywną, samoistną, osobną, niepoddaną presji kultury, art brut, outsider art, a nawet „sztuką dnia siódmego”, choć wiele z tych pojęć jest mało przejrzystych i wymaga pogłębionej, krytycznej analizy. Spojrzenie na wartości, jakie stwarza dziecku spotkanie ze sztuką outsiderów, to tylko przyczynek do odkrywania wielowymiarowości sztuki zorientowanej na podmiotowość ludzkiej osoby. Wydaje się jednak, że mądre uczestniczenie dorosłego i dziecka w jej odbiorze może przyczynić się do kształtowania postaw otwartych, rozumienia odmienności Innych, zdolności do porozumienia i dialogu z drugim człowiekiem. Sztuka outsiderów pozwala bowiem dostrzec, że każdy człowiek ma prawo inaczej odbierać i kreować świat, a uczenie się poszanowania inności kształtuje wyobraźnię, otwartość w myśleniu i zachowaniu, pozwala otwierać się na bogactwo „ludzkiego świata”.

Anna Steliga, dotykając problemu arteterapii, pisze, że edukacja plastyczna polega na wprowadzaniu odbiorcy w świat wartości artystycznych i wizualnych. Terapia przez sztukę od lat znajduje zastosowanie w edukacji, sztuce, psychiatrii, psychoterapii czy też w medycynie. Arteterapia może odgrywać szczególną rolę w życiu każdego człowieka, w tym osób z niepełnosprawnością psychiczną. Sztuka bowiem wyzwala swobodną ekspresję, autokreację, komunikację werbalną i niewerbalną. U rehabilitowanych poprzez sztukę można zauważyć poprawę umiejętności nawiązywania

kontaktów interpersonalnych, poprawę lub nabycie umiejętności pracy w zespole, wzrost poczucia odpowiedzialności za wykonywane zadanie, poprawę lub nabycie umiejętności prezentowania wytworów własnego talentu, a także zaspokojenie potrzeb samorealizacji, uznania, sukcesu. Z kolei Katarzyna Wyporska-Wawrzczak odnosi się do dysleksji rozwojowej i jej symptomów przejawianych przez dzieci w nauce wczesnym, tak w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i na lekcjach muzyki. Píše między innymi o tym, że przestrzeń muzyczna, w której dziecko przebywa, uczestniczy – lekcje muzyki, koncert, zajęcia z instrumentu, to miejsce, w którym z jednej strony pojawiają się pewne trudności, ale dzięki której po pewnym czasie te trudności zaczynają znikać. Odwołuje się również do jednej z przykładowych metod stosowanych w terapii dzieci dyslektycznych. Jest to metoda rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a.

Część piątą pt. *Media i edukacja* rozpoczyna artykuł Barbary Janiny Sochal, badaczka porusza problem wizerunku dziecka w mediach. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania: jaki wizerunek najmłodszych tworzymy w mediach i jak dziecko przez nas jest traktowane? Czy jest ono podmiotem, czy też przedmiotem naszych działań i dążeń? Emilia Musiał pisze o kreatywności. W swoim artykule podejmuje rozważania na temat tej tak bardzo pożądanej umiejętności XXI wieku oraz wymienia możliwości stwarzania bardziej lub mniej korzystnych warunków dla jej rozwijania w świecie zdominowanym przez media, które w kształtowaniu młodego człowieka odgrywają coraz większą rolę. Kolejny tekst – Joanny Sikorskiej – również porusza problem kreatywności. Artykuł jest m.in. próbą odpowiedzi na pytania: Jakie kompetencje powinien posiadać uczeń w ponowoczesnym, opartym na technologiach świecie? Jakie aspekty gier można wykorzystać, by rozwinąć twórczy potencjał i kreatywność uczniów? W jakim stopniu dziecko, dzięki zadaniom realizowanym w ramach gier, może stać się kreatorem działań? Tę część kończy artykuł w języku angielskim Ally Rastryginy. Autorka zwraca w nim uwagę na możliwość zastosowania nowych technologii w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli przedmiotów artystycznych, w celu podniesienia ich kwalifikacji zawodowych.

W kolejnej, szóstej części pt. *Instytucje kultury w edukacji*, znajdują się dwa artykuły. Kinga Orzeł-Dereń zwraca uwagę na to, jak ważną rolę w kształtowaniu świadomości kulturowej odgrywają instytucje kulturalne. Podaje w swoim tekście przykład polskiego muzeum etnograficznego w Brazylii. Prezentuje dane pochodzące z badań, których autorami są osoby polskiego pochodzenia, żyjące w stanie Parana. Przedstawia informacje na temat migracji z Polski do Brazylii w relacji: przyczyna, przebieg i skutek. Artykuł zawiera opis historii muzeum etnograficznego w Santanie, opis roli lekcji muzealnych. W kolejnym artykule (w języku angielskim) Veronika Boci prezentuje swoje badania dotyczące romskiej młodzieży na Węgrzech, opisuje jej preferencje edukacyjne, oczekiwania i motywacje. Skupia się na społeczno-kulturowych aspektach edukacji.

Część siódma zatytułowana jest *Kreacyjne wartości edukacji przez sztukę. Sztuka a inne obszary kształcenia*. Prezentowane teksty pokazują, że elementy sztuki możemy

odnaleźć w wielu obszarach kształcenia. **Lucyna Smółka** przedstawia wyniki badań nad percepcją piękna przyrody i piękna sztuki przez dzieci w wieku przedszkolnym. **Barbara Nawolska** i **Małgorzata Maj** ukazują związki pomiędzy matematyką a sztuką. **Martyna Chmielewska-Lelakowska** zwraca uwagę na problematykę rozwijania kompetencji społecznych poprzez kontakt z tekstami kultury, odwołuje się do działalności Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego.

Książkę kończy **rozdział ósmy**, zatytułowany *Z doświadczeń naszych sąsiadów*. Zamieszczone w nim teksty prezentują ciekawe rozważania na temat edukacji artystycznej na Ukrainie. **Maria Klepar** (tekst w języku angielskim) pisze o kształtowaniu świadomości kulturowej przyszłych nauczycieli. Odnosi się do tradycji i kultury własnego obszaru kulturowego. Kolejne teksty są poświęcone kształceniu przyszłych kadr nauczycielskich (w dziedzinie sztuki). Porusza tę kwestię **Lubov Husieva** (tekst w języku angielskim), pisząc o doskonaleniu kompetencji artystycznych. **Larysa Garbuzenko** omawia zagadnienie facylitacji, jako metody kształtującej twórczą osobowość studenta. O kształceniu nauczycieli i rozwoju ich kompetencji pisze również **Tetiana Stritiewicz**. Tekst **Oksany Janienko** (w języku rosyjskim) jest poświęcony zagadnieniom przygotowania muzycznego w zakresie śpiewu estradowego. Tę część kończy artykuł **Iriny Hrabovskiej** (tekst w języku rosyjskim), która analizuje problem kształtowania i rozwoju kultury moralnej u młodego pokolenia.

Składamy szczególne podziękowania **prof. Agnieszce Nowak-Łojewskiej** i **prof. Lidii Kataryńczuk-Mani** za konstruktywne uwagi recenzenckie.

Dziękujemy wszystkim osobom, dzięki którym mogła ukazać się niniejsza książka.

*Barbara Kurowska
Kinga Łapot-Dzierwa*

ISBN 9783708929442

Wydawnictwo Czarna

Edukacja muzyczna w praktyce pedagogicznej

Wydawnictwo Czarna

Wstęp

Część I

Edukacja muzyczna i plastyczna

Wydawnictwo Czarna

Wydawnictwo Czarna

Wydawnictwo Czarna

Wydawnictwo Czarna

Ewa Szatan
Uniwersytet Gdański

Edukacja muzyczna w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla klas I–III szkoły podstawowej

Wstęp

W pierwszej dekadzie XXI wieku pojawiły się głosy krytyczne, które twierdziły, że edukacja artystyczna w polskim szkolnictwie jest zaniedbana i nieefektywna, wówczas środowiska artystyczne, akademickie i oświatowe podjęły próbę wypracowania standardów kształcenia, w tym dla edukacji muzycznej¹. Mottem przewodnim była teza, że rozbudzona wrażliwość estetyczna wywołuje potrzebę kontaktu z pięknem, przeżywania sztuki i podejmowania określonej aktywności artystycznej, a to z kolei przekłada się na ogólnohumanistyczne wychowanie. Dla edukacji wczesnoszkolnej pojawiły się kluczowe hasła „ekspresja” i „autoekspresja”. Dobiega końca druga dekada nowego wieku i została wprowadzona w życie kolejna reforma oświaty, wraz z nią pojawiła się nowa podstawa programowa², nowe hasła i pytanie: czy ten nowy dokument rządowy może zmienić dotychczasową złą sytuację edukacji muzycznej? Sprowokowało mnie to do analizy podstawy programowej, jej wybranych treści z obszaru edukacji muzycznej realizowanej na pierwszym etapie w klasach I–III.

Nauczyciel – realizator wytycznych podstawy programowej

Na wstępie jednak kilka słów o atmosferze, w jakiej powstawał tak ważny akt prawny. W 2016 roku ogłoszono nowe założenia dotyczące edukacji, właściwie już na samym

¹ A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Załącznik 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Wszystkie cytowania występujące dalej w niniejszym tekście pochodzą z wyżej wymienionego rozporządzenia.

początku ostro krytykowały je środowiska najbardziej zainteresowane ich jakością – nauczyciele, akademicy i rodzice. Negatywnie oceniano propozycje podstawy programowej, gdyż tworzona była w pośpiechu. Obecnie gotowy dokument skłania do refleksji, że ministerialne propozycje, dotyczące całościowego spojrzenia na wczesną edukację, nie są spójne i kolejny raz praktyka edukacyjna będzie odbiegała od oficjalnych wytycznych i priorytetów edukacyjnych³. Oceniając propozycję *edukacji dla mądrości*, Ewa Płóciennik zauważa, że w szkole „realizowane jest wąskie pojmowanie istoty uczenia się i nauczania (jako nabywanie przez ucznia wiedzy dostarczanej przez nauczyciela) oraz koncentrowanie się na poznawaniu świata zewnętrznego przy niedostatku samopoznania już na poziomie wychowania przedszkolnego”⁴. Jest to ważna obserwacja dla mojej refleksji naukowej, bo w każdym obszarze, a więc także w edukacji muzycznej, myślenie prowadzi do mądrości, a proces ten trwa nieprzerwanie bez względu na etap rozwoju dziecka. Właśnie aktywność muzyczna i percepcja muzyki może rozwijać u dziecka różne obszary, nie tylko zdolności muzyczne (np. Harwas-Napierała i Trempała, Sacks, Spitzer, Shuter-Dyson i Gabriel). Tymczasem muzyka jest pomijana i sprowadzana do czynnika relaksującego („posłuchajcie muzyki i odpoczywajcie przy niej”) lub ludycznej zabawy, co ogranicza dziecko i nie wykorzystuje jego potencjału. Dzieje się to za sprawą nauczyciela, który rozwój ucznia ma wspierać, a którego w literaturze krytykuje się za dominującą rolę w relacjach z uczniem, za transmisję kultury w formie przemocy symbolicznej czy dydaktyzm na wszystkich etapach kształcenia⁵. Podstawa programowa dla edukacji muzycznej, w odróżnieniu od innych treści nauczania, np. edukacji polonistycznej czy matematycznej, nie jest skierowana do jednego adresata, gdyż w myśl przepisów⁶ może to być nauczyciel-wychowawca (realizator wszystkich obszarów edukacyjnych), jak również nauczyciel-specjalista muzyk. Praktyka edukacyjna pokazuje, że nowa podstawa programowa z zakresu edukacji muzycznej jest czytana i interpretowana, a przede wszystkim wdrażana w życie, głównie przez nauczycieli-wychowawców, tych samych, od których z jednej strony wymaga się ogromnej wiedzy z różnych dziedzin, by mogli sprostać wymogom stawianym kształceniu zintegrowanemu, a z drugiej nie wymaga się znajomości muzyki, nie weryfikuje się upodobań czy zainteresowań muzycznych, nie sprawdza się poziomu ich zdolności

³ Ewa Płóciennik w swym tekście (*Rozwijanie mądrości a podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2) dokonała analizy edukacji dla mądrości, moje dociekanie koncentruje się na edukacji muzycznej, ale spostrzeżenia są zbliżone, wątpliwości budzi jej realizacja przez nauczycieli. Podobne opinie wyraziła w swym tekście Dorota Klus-Stańska (*Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2).

⁴ E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości a podstawa programowa...*, op.cit., s. 182.

⁵ M. Szczygieł, K. Cipora, *Lęk przed matematyką przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jak uczyć, kiedy sama się boję?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575).

muzycznych. Przyjmując kandydata na studia kierunkowe z zakresu wczesnej edukacji, nie wymaga się jakichkolwiek umiejętności muzycznych nabytych np. poprzez uczestniczenie w amatorskim muzycznym ruchu (przynależność do zespołu wokalnego, tanecznego, instrumentalnego), nie mówiąc o świadectwie szkoły muzycznej. Czytając podstawę programową, odnoszę wrażenie, że takie umiejętności byłyby przydatne, gdyż w jej zapisach są treści, które ze względu na ograniczenia czasowe, nie są przekazywane na studiach (np. nauka wielu tańców).

W edukacji wczesnoszkolnej, podobnie jak w całej pedagogice postrzeganej w kategoriach kierunku humanistycznego, nie zwraca się uwagi na wychowanie estetyczne, w tym na konieczność uczenia się muzyki zarówno przez nauczycieli, jak i przez dzieci. Popularne jest myślenie, że skoro studentami kierunków pedagogicznych przeważnie są kobiety, to one podejmą pracę także jako nauczycielki edukacji muzycznej przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁷, więc „jakoś sobie w pracy poradzą”. Kobiety ze swej natury chętniej uczestniczą w życiu kulturalnym, w tym muzycznym, dlatego używanie głosu na zajęciach (śpiewanie na żywo z dziećmi) czy tańczenie wydaje się czymś oczywistym. Praktyka pokazuje, że jest inaczej – naturalne śpiewanie piosenek *a cappella* zastępowane jest nagraniem. Nauczycielki wycofują się, usprawiedliwiają tym, „że nie potrafią dobrze śpiewać”, nie mówiąc o innych formach aktywności muzycznej. Nawet jeżeli potrafią, to traktują muzykowanie jako swoją słabą stronę, gdyż same będąc dziećmi, doświadczyły zaniechania i marginalizowania edukacji muzycznej. Nauczyciele (nie tylko edukacji wczesnoszkolnej) znajdują się w trudnej sytuacji, gdyż jak pisze Dorota Klus-Stańska: „Zawód nauczyciela zbudowany jest na podwójnie zapętlonej stereotypami sytuacji. Jest to bowiem jedyny zawód, w którym jeszcze przed rozpoczęciem studiów kandydaci mieli okazję wytworzyć sobie względnie dokładny jego obraz na podstawie wieloletnich, zagęszczonych sytuacyjnie doświadczeń. Uczestnicząc jako uczniowie w procesie kształcenia szkolnego socjalizowali się, nabywając wizji przestrzeni społecznej szkoły, strategii komunikacji i jej klimatu, „odpowiedniego” zachowania nauczyciela, oczekiwanych zachowań uczniów itd.”⁸. W zakresie edukacji muzycznej doświadczyli unikania i bagatelizowania muzyki, którą traktowano jako zbędny element kształcenia⁹, lub

⁷ Przykładowo w USA nauczycielami w ponad 90% są kobiety (S.L. Beilock, E.A. Gunderson, G. Ramirez, S.C. Levine, *Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United of America” 2010, 107(5), s. 1860). W Polsce odsetek ten jest jeszcze wyższy (mężczyźni stanowią zaledwie 1% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej). *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html> [dostęp: 21.04.2015], [za:] M. Szczygieł, K. Cipora, *Lęk przed matematyką...*, op.cit.

⁸ D. Klus-Stańska, *Gdy słowa wiodą na manowce...*, op.cit., s. 13.

⁹ E. Szatan, *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.

podobnie jak na innych przedmiotach byli poddawani obserwowanemu w szkolnictwie polskim schematycznemu i transmisyjnemu nurtowi w podejściu do edukacji oraz organizacji środowiska szkolnego, co nie pozwalało także na rozbudzenie zainteresowań muzyką na poziomie wyższym (Szatan, Klus-Stańska, Waloszek)¹⁰. W świetle takich faktów można stwierdzić, że podstawa programowa jest tworzona dla nauczycieli, którzy mają zniekształcony obraz edukacji muzycznej, gdyż jako uczniowie wpadali w sieć „zaniedbań i zaniechań edukacji muzycznej”¹¹ i teraz nie czytają podstawy programowej i nie zamierzają realizować jej treści. Czy podstawa programowa jest tworzona także dla nauczycieli z wykształceniem muzycznym, których doświadczenia łączą obraz szkoły ogólnokształcącej i szkoły muzycznej?

Warunki realizacji, cele i treści podstawy programowej

Dokument taki, jak podstawa programowa dla klas I–III szkoły podstawowej, powinien stanowić fundament organizacji działań nauczycieli, także w zakresie edukacji muzycznej, czyli najogólniej mówiąc, rozwijania zdolności muzycznych uczniów, ich muzycznych umiejętności i zainteresowań.

W części dotyczącej ogólnych warunków i procesu realizacji treści czytamy: „Edukacja muzyczna, która z uwagi na swą specyfikę, doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym jest codziennym elementem zajęć” (podkreślenie autorki). Zatem nauczyciel powinien zwrócić uwagę, by spełniać te zalecenia i tak uprzystępniać muzykę, żeby dziecko znajdowało przyjemność i odczuwało ciekawość i radość w jej uczeniu się, aby ta codzienna obecność muzyki rozwijała wrażliwość i ekspresję twórczą dziecka i sprzyjała eksploracji świata muzyki, kształtowaniu postaw twórczych, ale także rozwijaniu zdolności muzycznych, zainteresowań muzyką. Hasła takie jak **twórczość**, **kreatywność** czy **ekspresja** – bliskie sztuce muzycznej – wpisują się w omawiany obszar kształcenia, ale w procesie dydaktycznym oznaczają działania dalekie od ich znaczeń.

„Muzykowanie wspiera motywację do działań grupowych oraz wpływa na nastrój uczniów, co ma wielkie znaczenie w procesie organizacji grupy” – taki zapis powinien zachęcać nauczyciela do organizowania działań sprzyjających rozbudzaniu tolerancji i otwartości na innych uczestników muzykowania na instrumentach,

¹⁰ E. Szatan, *O zagrożeniu infantyлизacją w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji – dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014; D. Waloszek, *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.

¹¹ E. Szatan, *Ekspresja muzyczno-ruchowa...*, *op.cit.*

wspólnego tańczenia, doświadczania wspólnoty w śpiewaniu zespołowym, rozwijaniu myślenia twórczego i refleksyjnego, umiejętności prowadzenia dialogu. Muzykowanie zespołowe może przełożyć się na efektywne uczestnictwo we współdziałaniu oraz rozwiązywaniu problemów i konfliktów w różnych sytuacjach na terenie szkoły¹². Ważne, aby muzykowanie nie było tylko zapisem w podstawie programowej, ale częścią zajęć, a analiza utworów muzycznych głębszym namysłem. Dodatkowo brak zainteresowania tą problematyką ze strony nauczycieli przekłada się na podobne postawy u uczniów.

Zapis procesu realizacji i warunki brzegowe edukacji muzycznej sprzyjają podejmowaniu działań przez nauczyciela, jednak jak wcześniej zasygnalizowano, treści nie są spójne, co może zniechęcać do podejmowania przez niego właściwych dla rozwoju ucznia działań.

W części właściwej podstawy programowej (cz. VIII) treści nauczania – wymagania szczegółowe, są wymienione efekty kształcenia dla edukacji muzycznej. Zawarte są one w następujących działach:

1. „Osiągnięcia w zakresie słuchania muzyki.
2. Osiągnięcia w zakresie ekspresji muzycznej. Śpiew.
3. Improwizacja ruchowa, rytmika i taniec.
4. Gra na instrumentach muzycznych.
5. Osiągnięcia w zakresie znajomości form zapisu dźwięku”.

Pierwszy dotyczy percepcji muzyki, drugi, trzeci i czwarty – umiejętności muzycznych (wokalnych, ruchowych, gry na instrumentach), zaś ostatni, piąty – elementarnych zasad muzyki. W każdym dziale powinniśmy odnaleźć wiedzę muzyczną, gdyż praktyka poprzedza teorię i to z dziecięcej aktywności muzycznej wyłania się muzyka w jej różnych aspektach. Edukacja muzyczna rozpoczyna się już w przedszkolu, przygotowanie zarówno do percepcji muzyki, jak i w zakresie aktywności tam właśnie jest inicjowane. Etap następny to kontynuacja dobrych praktyk w szkole. Edukacja muzyczna może wspierać edukację dla mądrości i z niej korzystać. Kształtowanie nawyków kulturalnych dzieci, wdrażanie do utrzymywania ładu i porządku pojawia się w kontakcie ze sztuką, muzyką, podczas np. percepcji muzyki. Jednak sformułowanie mówiące, że uczeń „słucha w skupieniu krótkich utworów muzycznych” zastanawia. Co oznacza tak sformułowany zapis? Czy to na przykład – nieruchome siedzenie na krzesłach z wyprostowanymi plecami i rękami ułożonymi na ławce? Czy dopuszczalne jest rozluźnienie postawy podczas słuchania? A jeżeli dziecko będzie się kołysało, poruszało którąś częścią ciała (podobnie jak dorosły poruszało stopą czy głową zgodnie z pulsem muzycznym), podrygiwało w jej rytmie, cicho nuciło słyszaną melodię – co oznacza, że reaguje na nią, przeżywa – to znaczy, że nie słucha muzyki w skupieniu? Czy aktywne słuchanie muzyki, podczas którego uczeń: „słucha muzyki w połączeniu z aktywnością ruchową, gestami dźwiękotwórczymi: klaskanie, pstrykanie, tupanie, uderzanie o uda itp. oraz z towarzyszeniem prostych opracowań

¹² Por. E. Płociennik, *Rozwijanie mądrości a podstawa programowa...*, op.cit.

instrumentalnych” spełnia warunek i będzie traktowane jako skupienie uwagi na utworze? Czy właśnie wtedy się rozprasza? A może należy wykluczyć słuchanie muzyki dla relaksu, bo nie osiągnie się stanu **słuchania w skupieniu**? Wydaje się, że interpretacja tego zapisu zależy od postawy i kompetencji nauczycieli – niekoniecznie z uwzględnieniem rozwijania zdolności do słuchania, odczuwania i rozumienia muzyki. Poza tym, jak ocenić i zweryfikować stan **skupienia uwagi** na utworze na przykład u dzieci z nadpobudliwością ruchową? Tego nie odnajdujemy w zapisie, gdyż nie ma wskazówki, do czego ma prowadzić „słuchanie w skupieniu utworu muzycznego”. Ten zapis powinien być spójny z zapisem o kulturalnym zachowaniu się w miejscach, takich jak filharmonia, opera, teatr muzyczny czy na koncertach.

Analiza kolejnych zapisów osiągnięć ucznia pozwala stwierdzić, że ekspresja przypisana jest tylko do jednej aktywności – do śpiewania, w którym to w szczegółowych wytycznych zwraca się uwagę na stronę techniczną czynności: „Uczeń śpiewa, dbając o prawidłową postawę, artykulację i oddech, przy zachowaniu naturalnej skali głosu”, a nie ma odwołań do interpretacji, która wywołuje emocje. Z kolei w dziale trzecim nie ma wzmianki o ekspresji. Czy zatem ruch połączony z muzyką i gra na instrumentach są jej pozbawione? Tymczasem czytamy: „Uczeń przedstawia ruchem treść muzyczną (np. dynamikę, nastrój, wysokość dźwięku, tempo, artykulację) oraz treść pozamuzyczną (np. fabułę, odczucia, przekład znaczeniowy słów)”. Wskazanie w tym miejscu na elementy muzyki i przekaz pozamuzyczny (uczucia) jednoznaczne są z ekspresją. Dochodzi na tym poziomie do emocji, które tak w ruchu, jak i podczas grania na dziecięcych instrumentach muzycznych towarzyszą dziecku. Ekspresja własna dziecka, estetyka w interpretacjach muzyki, to główne założenia determinujące jakość edukacji muzycznej, które nie powinny być pomijane w podstawie programowej.

Następna wątpliwość dotyczy już przywoływanego punktu trzeciego. To w nagłówku czytamy o improwizacji ruchowej (a nawet **tworzeniu improwizacji!**), jakby improwizacja nie była elementem ćwiczeń w zakresie gry na instrumentach lub śpiewania. Pojawiają się określenia przywołujące odtwarzanie muzyki (uczeń: „gra melodie piosenek i utworów instrumentalnych”, ale „wykonuje tematy rytmiczne wybranych, znanych utworów muzycznych” – piosenek już nie? „realizuje schematy i tematy rytmiczne”, „wykonuje akompaniament do śpiewu”) i raz (co jest powtórzeniem, bo czym się różni *realizacja* schematu od *grania* zadanego przez nauczyciela schematu?) pojawia się wzmianka o tworzeniu, ale znowu tylko schematów rytmicznych: „gra zadane przez nauczyciela i własne schematy rytmiczne”. Przez trzy lata nauki uczeń tylko odtwarza, nie improwizuje melodii własnych. Tylko „eksperymentuje i poszukuje dźwięków, fragmentów znanych melodii”. Co to znaczy, że poszukuje dźwięków? Nie przybliża to ucznia do improwizowania, jeżeli takie eksperymentowanie zmierza do odszukania znanej melodii, a nie wytworzenia własnej. Zatem na twórczość muzyczną nie ma przyzwolenia w szkole, pomimo przywołanych wcześniej ogólnych wytycznych o twórczości i kreatywności ucznia.

W drugim dziale edukacji muzycznej wskazano, że uczeń śpiewa, w czwartym – uczeń gra. Niestety formy te mogą być tylko łączone wybiórczo, gdy uczeń: „wykonuje instrumenty m.in. z materiałów naturalnych i innych oraz wykorzystuje tak powstałe instrumenty do akompaniamentu”, lub „wykonuje akompaniament do śpiewu, stosuje gesty dźwiękotwórcze (np. tupanie, klaskanie, pstrykanie, uderzanie o uda)”. Oba zapisy wskazują na akompaniament rytmiczny, nie zaś akompaniament melodyczny. Wspominam o tym, gdyż dwukrotnie zapisano tylko o graniu melodii, pomijając akompaniament: „eksperymentuje i poszukuje dźwięków, fragmentów znanych melodii przy użyciu, np. dzwonków, ksylofonu, fletu podłużnego, flażoletu – flicika polskiego”, „gra melodie piosenek i utworów instrumentalnych, do wyboru: na dzwoneczkach, ksylofonie, flecie podłużnym, flażolecie – fliciku polskim lub innych”.

Ostatni dział w podstawie programowej dotyczy osiągnięć ucznia w zakresie znajomości form zapisu dźwięku. Czytamy: „Uczeń wyjaśnia różne formy zapisu dźwięków, muzyki, np. nagranie przy pomocy komputera, dyktafonu, telefonu, czy zapis przy pomocy notacji muzycznej; zapisuje w zabawie z instrumentami perkusyjnymi dźwięki, np. poprzez układ piktogramów, klocków rytmicznych, kolorów, liczb czy obrazków; szyfruje, koduje, wykorzystuje utworzony zapis w zabawie; korzysta z wybranego zapisu melodii w czasie gry na instrumencie: dzwoneczkach, ksylofonie, flecie podłużnym, flażolecie – fliciku polskim”. Pierwszy i ostatni – piąty – dział zawiera treści, które bezpośrednio określają wiedzę, jaką zdobywa uczeń. W dziale pierwszym są wyznaczone obszary poznawania muzyki, w ostatnim wydaje się, że powinny znajdować się te, które dotyczą podstawowej terminologii związanej z umiejętnością **czytania muzyki**. **Czytania**, gdyż jej świadome słuchanie to między innymi zdolność do odczytywania jej znaczeń¹³. W jaki sposób uczeń zdobywa wiedzę muzyczną? Czy wytwarza ją poprzez praktykę, dochodzi jej w taki sposób, jak to czynił Emile Jaques-Dalcroze czy Carl Orff ze swoimi uczniami, co wpisuje się we współczesne rozumienie konstruowania wiedzy? Czy wybierane są jednak elementy służące jedynie zabawie i relaksacji, natomiast nie są połączone z eksploracją wiedzy? W wielu obszarach transmisja wiedzy stopniowo jest zastępowana jej konstruowaniem, jak pisze Dorota Klus-Stańska, co zauważamy w zapisie podstawy programowej: „Pewne nadzieje rodzi jedynie pojawiające się sygnałnie w podstawie programowej sformułowanie «rozwiązywanie problemów». Ogólnie jednak Ministerstwo Edukacji Narodowej nie przewiduje wytwarzania wiedzy przez uczniów («tworzy wiedzę», «wytwarza wiedzę», «konstruuje wiedzę»), co jest możliwe na przykład podczas prowadzenia eksperymentów, dyskusji, uruchamiania mowy eksploracyjnej. A przecież jeśli zestawimy ze sobą związek międzywyrazowy «przyswajanie wiedzy» i choćby «zdobywanie wiedzy» widać, jak inne konotacje i denotacje się z nimi wiążą”¹⁴. Czy następuje to w edukacji muzycznej? Przywołując zapisy z jej obszaru, zastanawia, że uczeń „przyswaja

¹³ K. Guzdalski, *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce. Próba ogólnej teorii na tle estetyki Susanne Langer*, Musica Jagellonica, Kraków 2002.

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Gdy słowa wiodą na manowce...*, op.cit.

lub zdobywa" wiedzę, ale jej nie wytwarza. W podstawie czytamy, że uczeń: „słucha, poszukuje źródeł dźwięku i je identyfikuje” (na podstawie jakiej wiedzy?); „reaguje na sygnały, odróżnia dźwięki i nazywa”, rozróżnia muzykę, rozpoznaje, eksperymentuje i poszukuje dźwięków”, ale... nie ma informacji, w jaki sposób te działania prowadzą do wiedzy. „Uczeń słucha w skupieniu krótkich utworów muzycznych”, czy wytwarza dla siebie na ich podstawie wiedzę, jeśli tak to jaką? Treści te są podobne do tych z etapu wychowania przedszkolnego, zatem do III klasy dziecko może bardzo rozszerzyć swoją wiedzę muzyczną, ale tak się nie dzieje. Na przykład czytamy: „Proces edukacji umożliwia eksplorację świata, zdobywanie nowych doświadczeń i interakcję z otoczeniem. Na tej podstawie uczeń buduje swoją wiedzę”. Zatem dlaczego „odróżnia głosy ludzkie: sopran, bas”, a nie wspomina się o głosach pozostałych (alt i tenor)? Przecież dorosłe osoby, z którymi dziecko ma kontakt (np. rodzice, nauczyciele), mają różną skalę głosu. Naturalne jest poznawanie wszystkich podstawowych głosów, tym bardziej, że podczas słuchania różnych instrumentów muzycznych te skale są powtarzane (np. instrumenty smyczkowe). Takie konstruowanie podstawy wykluczającej oczywiste zjawiska nie jest zrozumiałe. Podobne niespójności zauważamy dalej: dlaczego uczeń zgodnie z zapisem „rozróżnia muzykę wykonywaną przez solistę, chór, orkiestrę”, a nie potrafi zauważyć wykonania muzyki przez dwie osoby, dwóch instrumentalistów, dwóch śpiewaków, dwóch tancerzy? Przecież praktyka śpiewania (także grania, tańczenia) z koleżanką czy kolegą w duecie prowadzi do wytworzenia wiedzy o wykonawstwie muzyki w najbliższym środowisku! Czy towarzyszy dziecięcemu muzykowaniu rozmowa, dyskusja o własnym doświadczaniu muzyki, o jej przeżywaniu, o jej rozumieniu? Przywołane zapisy w podstawie programowej pokazują ograniczenia, infantylizowanie edukacji muzycznej. Warto byłoby zwrócić uwagę, w jakim kierunku nauczyciel ma rozwijać zdolności muzyczne ucznia, jego muzyczne umiejętności i wiedzę. Czy można zatem na takich treściach podstawy edukacji muzycznej budować fundament wykształcenia? Obserwacja codziennej praktyki temu zaprzecza i pokazuje, że fundament ten jest kruchy, niekompletny, wymaga wzmocnienia. Podobnie inny zapis: „Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia”. Mamy wiele uzdolnionych muzycznie dzieci, które nie chcą lub nie mogą rozwijać się w szkole muzycznej. W życiu dorosłym natomiast będą te zdolności wykorzystywać. W praktyce szkolnej ich potrzeby nie są zaspokajane, mimo zapisu że „najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia” oraz „uczeń osiąga w procesie wychowania i kształcenia przez rozwój prostych czynności praktycznych i intelektualnych czynności bardziej złożone”. W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń zdobywa „umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą muzycznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii”. Te trzy zapisy z podstawy programowej wyznaczają konieczność organizowania zróżnicowanej aktywności dzieci, poznawania przez nie muzyki, wychowania dla i do muzyki.

Wszechstronne przygotowanie do kultury muzycznej wymaga użycia myślenia refleksyjnego, dialogicznego, twórczości i inteligencji praktycznej. W grupie tych celów można wyczytać także wytyczne dotyczące rozwoju estetycznego u dzieci, związane z przeżywaniem muzyki. Aktywność muzyczna dziecka, której częścią są występy publiczne (przed uczniami tej samej klasy, przed rodzicami, dziećmi z innych klas, nauczycielami...), pomaga w podwyższaniu odporności emocjonalnej, łagodnego znoszenia stresów i porażek. Z punktu widzenia całościowej edukacji dzięki mądrej edukacji muzycznej można kształtować umiejętność samooceny, wdrażać dzieci do poznawania własnych mocnych i słabych stron, uczyć wytrwałości w podejmowanych zadaniach, odpowiedzialności, kształtowania nawyków rozważnego i odpowiedzialnego myślenia oraz działania, a także takich cech osobowościowych, jak sprawiedliwość ocen, tolerancja dla różnych punktów widzenia, otwartość na nowość, inność i wieloznaczność, empatia, szacunek dla poglądów i decyzji innych, zdolność do uwzględniania dobra innych ludzi w kontekście osobistego sukcesu itp. Wspólne muzykowanie na lekcjach może sprzyjać kształtowaniu umiejętności nawiązywania poprawnych relacji społecznych, rozwijaniu świadomości przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty etnicznej, narodowej czy językowej) oraz przygotowaniu do posługiwania się językiem obcym nowożytnym (śpiewanie piosenek w języku obcym, słuchanie muzyki kompozytorów różnych narodowości). Współpraca z rówieśnikami, innymi członkami społeczeństwa lokalnego i dalszego pozwoli na stopniowe ukształtowanie jego poczucia empatii, zrozumienia dla innych punktów widzenia oraz innych poglądów wynikających z różnych warunków życia, uczenia się, pracy i zamieszkania. Dziecko nabywa bowiem doświadczenia przede wszystkim, wtedy gdy jest zainteresowane światem, gdy generuje pytania i problemy, gdy przyswaja umiejętności i wiedzę samodzielnie, w wyniku pomyłek, wielokrotnych prób i modyfikowania metod działania. Ważne też jest, by dziecko czuło się partnerem do dyskusji i działania, także na rzecz innych, by potrafiło przekazać swoje emocje, przemyślenia i pomysły w różnych formach ekspresji, ale także odczytać je, gdy są komunikowane przez innych. Sprzyja to zawiązywaniu więzi społecznych, kształtowaniu zgodnych i życzliwych relacji z innymi oraz nabywaniu zrozumienia i tolerancji dla inności oraz wieloznaczności sytuacji życiowych.

Podsumowanie

Podstawa programowa jest wyznacznikiem tego, czego w zakresie edukacji muzycznej uczeń będzie doświadczał i jakie tego będą dla niego konsekwencje w czasie teraźniejszym i przyszłym. O tym, że edukacja muzyczna (w ogóle artystyczna) na pierwszym etapie kształcenia jest ważna dla holistycznego rozwoju dziecka, należy przypominać w świetle jej infantylizowania i marginalizacji. Efektywna edukacja muzyczna, sprzyjająca rozwijaniu zdolności muzycznych, kształceniu umiejętności

wokalnych, ruchowych, grze na instrumencie, stymulowaniu twórczości i kreatywności, wpisuje się w profil wykształcenia humanistycznego. Powinna być priorytetem współczesnej edukacji, jako przeciwny biegun doświadczeń dziecka z mediami i nowymi technologiami. Aktywność artystyczna przynosi bowiem nie tylko korzyści doraźne związane z przyjemnie spędzonym czasem w szkole, ale oceniać ich wartość można w szerszym kontekście – rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego (H.D. Wing, R. Shuter-Dyson, C.E. Seashore)¹⁵. Doświadczenia muzyczne oddziałują na różne dziedziny życia, np. sprawność manualna rozwijana w grze na instrumencie może być pomocna w przyszłej pracy zawodowej chirurga, a wrażliwość słuchowa na niuanse dźwięków akustycznych i muzycznych (rytm, tempo, dynamika) pomocna w trafniejszym stawianiu diagnoz lekarskich. Sama muzyka (odpowiednio dobrana) rozładowuje napięcie i sprzyja lepszej atmosferze w pracy. Muzyczne działania zespołowe uczą rozumienia innych i współpracy. „Zdolność twórcza, jako najważniejszy składnik inteligencji, może mieć różne formy, jednak istotą jego jest zawsze powoływanie do istnienia. W działalności muzycznej to nie tylko komponowanie nowych utworów, ale także konstruowanie koncepcji wykonawczych, które (...) łączą się ściśle z osobowością twórcy, jego filozofią, umysłowością, charakterem”¹⁶. Takie konsekwencje jednoznacznie narzucają obowiązek zadbania o edukację muzyczną każdego dziecka. Służy temu m.in. podstawa programowa. Aby miała ona moc sprawczą, to jej odczytanie powinno być jednoznaczne. Czy takie jest? Istotny element podstawy programowej – język, jakim jest ona napisana, mówi bardzo wiele. Niestety, język podstawowego, umocowanego prawnie dokumentu (podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej), który wyznacza myślenie o szkole i realizowanym w niej nauczaniu, nie zmienia się od lat. Dawniej były to programy, które szczegółowo instruowały nauczyciela w wielu kwestiach, np. jakie formy aktywności muzycznej dziecka włączać do zajęć, ale także szczegółowo odnosiły się do elementów dzieła muzycznego. Wskazywały jakich utworów uczeń powinien słuchać. Właśnie ten język, m.in. „powinności” krytykuje Klus-Stańska w artykule *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*¹⁷. Autorka wskazuje, że już na wstępie dokument „wprowadza ideologię edukacji opartej na bierności uczniów i postrzeganiu uczenia się jako prostego efektu instruktażowo-przekazowego nauczycielskiego oddziaływania. W ten sposób zainicjowane jest w dokumencie myślenie o klasycznej triadzie celów kształcenia: wiedzy, umiejętnościach i postawach”¹⁸. Dodałabym, że w zakresie edukacji muzycznej w tym myśleniu ogranicza się ucznia do roli odtwórcy (co zaprzecza hasłom twórczości i kreatywności), infantylizuje treści jemu przekazywane, a także przypisuje się im różne znaczenia, co prowadzi do

¹⁵ K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych ucznia*, WSiP, Warszawa 1978.

¹⁶ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 50.

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Gdy słowa wiodą na manowce...*, op.cit.

¹⁸ *Ibidem*, s. 15.

wypaczeń formalnych wymagań postawionym szkołom¹⁹. Nadal mamy do czynienia z ograniczaniem samodzielności dzieci, nieustannym ich instruowaniem, drobiazgowym planowaniem i sterowaniem niemal każdym krokiem oraz każdą czynnością podejmowaną podczas lekcji. Nie zmienia się to mimo stanowiska wielu pedagogów i psychologów²⁰. Współczesne badania wspierane są przez badania mózgu²¹, co nie było możliwe jeszcze na taką skalę w poprzednim wieku. Także nauczyciele uzyskują wsparcie w formie szkoleń realizowanych w ramach kompleksowego wspomagania szkół²². Wszystkie te działania mają doprowadzić do zmiany myślenia o edukacji, szczególnie edukacji najmłodszych, o czym pisze Klus-Stańska: „Mimo ciągłego reformowania tego ważnego etapu edukacyjnego, znaczących zmian wciąż nie widać”²³ – przebiegają zbyt wolno, jeśli w ogóle, bowiem nie brakuje i takich opinii.

Kończąc swoją wypowiedź, powracam do postawionego na wstępie pytania: Czy podjęte tak ważne reformatorskie działania mogą zmienić dotychczasową złą sytuację edukacji muzycznej? Analizując podstawę programową stwierdzam, że zapisy należałoby uszczegółowić o sposoby ich osiągnięcia, by wszyscy nauczyciele (nie będący z wykształcenia muzykami, jak i muzycy), czytając ją, mieli świadomość, że dziecko powinno przeżyć wskazane sytuacje edukacyjne, by kształtować swoje umiejętności, by rozwijać zdolności muzyczne i stawać się twórczym i kreatywnym, a nie tylko mieć wiedzę przekazaną w pouczeniach, zakazach i nakazach, która w tym wieku często jest nietrwała, a w sztuce muzycznej uczenie teorii bez doświadczania muzyki jest wypaczeniem edukacji muzycznej. Edukacja muzyczna w pewnym

¹⁹ Dotyczą one m.in. stwarzania uczniom warunków do aktywnego uczenia się. Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – wymaganie 2 i 4 (Dz.U. z 2013 r., poz. 560). Dostępne w Internecie: http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10_05_2013.pdf [dostęp: 6.11.2015].

²⁰ Zob. S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013; K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2002; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

²¹ Zob. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

²² „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół” – projekt współfinansowany przez UE w ramach EFS. Informacje o projekcie są dostępne na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji, www.ore.edu.pl

²³ A. Nowak-Łojewska, *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015; D. Szumna, *Wczesna edukacja dziecka – czas transmisji czy aktywnego zdobywania wiedzy?*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*, red. E. Dolata, S. Pusz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.

zakresie może być realizowana w polskiej szkole w oparciu o aktualną podstawę, ale w zasadniczej mierze zależne to będzie od kompetencji nauczyciela, także tych związanych z umiejętnościami muzycznymi i umiejętnościami analizy i interpretacji niejednoznacznych czy zbyt ogólnikowych określeń dla wyników kształcenia zawartych w podstawie programowej. Nauczyciel powinien poznać założenia edukacji, a następnie dostosować proces kształcenia do wymiernych korzyści, jakie z tej edukacji wyniesie dziecko – rozwoju zdolności muzycznych, konkretnych umiejętności i nawyków związanych nie tylko z wiedzą, ale także z inteligencją twórczą, inteligencją praktyczną, umiejętnościami radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i społecznych.

Bibliografia

- Białkowski A. (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008.
- Denek K., Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J. (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2003.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Guczalski K., *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce. Próba ogólnej teorii na tle estetyki Susanne Langer*, Musica Jagellonica, Kraków 2002.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D., *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych ucznia*, WSiP, Warszawa 1978.
- Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Nowak-Łojewska A., *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Plóciennik E., *Rozwijanie mądrości a podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2.
- Sacks O., *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Szatan E., *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.

- Szatan E., *O zagrożeniu infantyлизacją w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji – dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Szatan E., *Artystyczna i społeczna perspektywa edukacji muzycznej w świetle przemian w oświeceniu*, [w:] *Współczesna edukacja kulturowa – oblicza, przemiany, perspektywy*, red. A. Roguska, M. Danielak-Chomać, Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, Siedlce 2010.
- Szczygieł M., Cipora K., *Lęk przed matematyką przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jak uczyć, kiedy sama się boję?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2.
- Szumna D., *Wczesna edukacja dziecka – czas transmisji czy aktywnego zdobywania wiedzy?*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*, red. E. Dolata, S. Pusz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Waloszek D., *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej; Załącznik 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575).

Monika Semik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Andrzej Cebulak

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Muzyka w edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna

Wstęp

Problematyka edukacji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym od wielu lat stanowi przedmiot rozważań teoretycznych różnych dyscyplin naukowych, m.in. psychologii, estetyki czy pedagogiki muzycznej. „Jej treść obejmuje zagadnienia dotyczące kształtowania osobowości człowieka, jego postawy estetycznej, przygotowania do odbioru i adekwatnej percepcji dzieł sztuki”¹. Każdy nauczyciel powinien pamiętać, że muzyka jest jedną z dziedzin, która poszerza zakres zainteresowań, rozwija zdolności, intensyfikuje życie ludzkie. Ponadczasowa jest również teza o wszechstronnym oddziaływaniu muzyki na ogólny rozwój człowieka². Dlatego edukacja muzyczna powinna być obecna w życiu każdego człowieka, a szczególnie dziecka, niezależnie od zmian w systemie edukacji.

Do jednego z najważniejszych dla edukacji dziecka wydarzeń ostatniego roku z pewnością można zaliczyć wprowadzoną przez rząd reformę systemu oświaty, zmieniającą m.in. szkołę podstawową na ośmioletnią, jak kilkadziesiąt lat temu. Nie pozostaje to bez znaczenia dla edukacji muzycznej, również i tutaj nastąpiły zmiany, także edukacja muzyczna musiała przystosować się do nowej rzeczywistości. Doskonałym przykładem i propozycją edukacji muzycznej dzieci w szkole podstawowej jest utworzona w latach 90. Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego (KKWM), zwana również Krakowską Koncepcją Programowo-Metodyczną. Powstawała w czasie, kiedy szkoła podstawowa miała jeszcze osiem klas, ewoluowała wraz z kolejnymi zmianami, aby znów wrócić po latach do szkolnictwa podstawowego. Krakowską Koncepcję adaptować można zarówno do systemu ośmio-, jak i sześcioklasowego, pomimo zmian systemowych. To pomysł kompromisowy, bo pracujący według jej zasad nauczyciel będzie potrafił dostosować swoje kompetencje muzyczno-pedagogiczne do każdej z wyżej wymienionych konfiguracji.

¹ A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 1989, s. 4.

² *Ibidem*, s. 4.

Ze względu na swój empiryczny charakter Krakowska Koncepcja nazywana jest również Strategią. Od wielu lat doskonale sprawdza się w krakowskim środowisku, w kształceniu zarówno dzieci, jak i przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Głównym zamysłem autorów artykułu było zaciekawienie czytelników nieco zapomnianą już Krakowską Koncepcją, przypomnienie o wielu jej walorach i odwołanie do możliwości rozwoju muzycznego dzieci, jakie niesie za sobą regularna praca według jej zasad.

Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego

Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego powstała na początku lat 90. ubiegłego stulecia. Jej twórcą jest prof. Zofia Burowska, „wybitny teoretyk i pedagog, kierownik Katedry i Dziekan Wydziału Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznej w Krakowie. Do grona współtwórców koncepcji najczęściej zalicza się prof. Jerzego Kurcza, dra Andrzeja Wilka, mgr Barbarę Karpalę i mgr Bożennę Noworol. Niemalży udział w pracach nad ostatecznym kształtem koncepcji mieli nauczyciele wychowania muzycznego – muzyki, między innymi: mgr Andrzej Cebulak, mgr Grażyna Smukalska, Anna Grudzień, mgr Janina Bałuszyńska”³.

Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna jest kierunkiem działania w szkole podstawowej w różnych wariantach:

- wariant A (podstawowy) – klasy I–III,
- wariant B (rozszerzony) – klasy IV–VIII jako kontynuacja działań rozpoczętych na pierwszym etapie edukacyjnym,
- wariant C (skrócony) – klasy IV–VIII – proces kształcenia muzycznego realizowany w całości od podstaw.

Krakowska Koncepcja, kojarzona najczęściej z metodą relacyjną czytania nut głosem, proponuje wielostronne doświadczenia muzyczne oparte na różnorodnych formach ekspresji muzycznej. Podstawę działań stanowi ścisła systematyzacja treści nauczania, która podporządkowana jest zastosowanej metodzie solmizacji względnej. Koncepcja jest adaptacją europejskich systemów wychowania muzycznego: Emila Jaques’a-Dalcroze’a, Carla Orffa i Zoltana Kodalya. Analizy najważniejszych systemów dokonano z myślą o:

- „możliwościach zastosowania elementów tych systemów do dydaktyki muzycznej w szkole ogólnokształcącej,
- weryfikacji tych założeń na drodze badań empirycznych,

³ A. Wilk, M. Waligóra, *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Do kultury muzycznej droga najwłaściwsza, zagadnienia twórczości, wykonawstwa i edukacji muzycznej – wokół postaci i idei Stanisława Wiechowicza*, red. M. Sternal, Akademia Muzyczna, Kraków 2015, s. 87.

- poszukiwaniu metod integrujących formy wychowania muzycznego i korelujących muzykę jako przedmiot nauczania z innymi przedmiotami”⁴.

Fundamentem Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej jest idea różnorodności form aktywności muzycznej: śpiewania, grania na instrumentach, zajęć muzyczno-ruchowych, kierowania procesem twórczości muzycznej, słuchania muzyki⁵ oraz realizacji przez nauczyciela czynności wychowania muzycznego: ćwiczeń rozwijających głos, słuch, wprowadzanie notacji muzycznej za pomocą liniatury, przekazywanie podstawowej wiedzy z zakresu historii, literatury, form muzycznych, instrumentoznawstwa oraz zasad muzyki. Usystematyzowany materiał muzyczno-metodyczny, ujęty w układ spiralny, funkcjonuje podobnie jak w innych obszarach edukacyjnych – jedno zagadnienie wynika z drugiego, tworzą spójną całość zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Dużo miejsca w procesie kształcenia muzycznego przeznacza się na integrację tworzenia i słuchania muzyki, korelację muzyki z innymi dziedzinami nauki i sztuki, a także na wybór wartościowej literatury wokalne i instrumentalnej⁶.

Specyfika klas IV–VIII przenosi punkt ciężkości na tworzenie i słuchanie muzyki przy zastosowaniu elementarnych zasad notacji muzycznej. Edukacji muzycznej przyświeca jeden najważniejszy cel: przygotowanie odbiorcy do percepcji muzyki, pomimo zmieniających się warunków oświatowych. W tym kontekście Zofia Burowska zwraca uwagę na dwuznacznościowość percepcji muzyki:

- strona intelektualna – jest to wiedza o utworze, np. znajomość nazwiska kompozytora, epoki, budowy utworu itp.,
- strona emocjonalna – jest to subiektywne wrażenie, potocznie mówiąc – czy utwór podoba się dzieciom, czy też nie.

Z dwustronnego (dwuznacznościowego) rozumienia percepcji muzyki wynikałoby, iż łatwiejsze jest kształcenie u dzieci sfery intelektualnej, wystarczy przekazać im odpowiednią wiedzę o słuchanym utworze. Natomiast sfery emocjonalnej tak naprawdę nie da się kształcić, jest ona niezależna. Dzieci posiadają bardzo różne cechy psychiczne, a więc słuchając tego samego utworu muzycznego, mogą odczuwać różne emocje. Nie bez znaczenia pozostaje także odpowiedni dobór repertuaru muzycznego. Repertuar muzyczny i literacki proponowany przez twórców Krakowskiej Koncepcji zawiera dzieła na wysokim poziomie artystycznym, w słuchaniu muzyki dominuje programowość utworów, jednak możliwości fabularyzacji treści powodują, że dzieci same nadają program słuchanym utworom. Tworzy się w ten sposób pewna programowość dziecięca, a dla rozwoju muzycznego bardzo ważny jest przede

⁴ Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk (red.), *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*, Akademia Muzyczna, Kraków 1994, s. 5.

⁵ Por. A. Wilk, M. Waligóra, A. Cebulak, *Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszej wieku szkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1(9), s. 199–210.

⁶ *Ibidem*, s. 88.

wszystkim fakt jej występowania, a nie tylko poziom. „Przeżycie estetyczne to doznanie piękna, wzniosłości, wspaniałości, oczarowania, wzruszenia, nowości, czasem smutku i przykrości. Jest to szczególny rodzaj podmiotowego doznania, doświadczenia w bezpośrednim kontakcie z dziełem literackim, obrazem, rzeźbą, utworem muzycznym. Dzieła muzyczne różnych gatunków, stylów, form, różne sposoby ich interpretacji budzą w człowieku, który je postrzega i skupia na nich uwagę, specyficzny rodzaj uczuć przyjemności, piękna, fascynacji i wzruszenia”⁷.

W zakresie tworzenia muzyki Krakowska Koncepcja daje możliwości komponowania oraz improwizowania piosenek i śpiewanek w układzie pentatoniki. Przeciennie uzdolniony nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej – po kursie zajęć muzycznych) powinien bez większych trudności poradzić sobie z poprowadzeniem takiej improwizacji – w pierwszej kolejności swobodnej, a następnie kierowanej⁸.

W potocznym rozumieniu w notacji muzycznej trudno określić, które elementy można uznać za łatwiejsze, a które za trudniejsze. Dlatego potrzebna jest pewna systematyzacja, określony sposób działania i wprowadzania materiału muzycznego. Krakowska Koncepcja daje w tym zakresie wiele możliwości, wychodzi bowiem na przeciw naturalnemu, genetycznemu słyszeniu archetypów rytmicznych i melodycznych. KKWM pokazuje perspektywę elastycznego podejścia do edukacji muzycznej, podsuwa logiczny ciąg działań, oczywiście przy zachowaniu najważniejszego celu edukacji muzycznej.

Wykorzystane w podręczniku *So-mi-la*⁹ wzory melodyczne są naturalne dla dzieci, zasłyszane ze środowiska rówieśniczego i szkolnego. Oparte są w pierwszej kolejności na tercji kukułczej, a następnie na komórce kwartowej, co jest podstawą słyszenia interwałowego, tak istotnego w metodzie relacyjnej, która jest podwaliną omawianej koncepcji.

Specyfika metody solmizacji relacyjnej

We współczesnym kształceniu muzycznym, zarówno powszechnym, jak i specjalistycznym, dominuje metoda absolutna, której zwolennikiem był m.in. Jaques-Dalcroze. Jest ona bliska i dobrze znana nauczycielom muzyki, stąd obawa i strach przed metodą konkurencyjną – mniej popularną – nazywaną różnorako: względną, relatywna, relacyjna.

⁷ A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004, s. 27.

⁸ A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu...*, op.cit., s. 40.

⁹ Z. Burowska, A. Wilk, B. Karpała, B. Noworol, *So-mi-la, ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, Warszawa 1996.

Rozpocząć należy od przypomnienia, że metoda solmizacji relacyjnej służy wyłącznie do czytania nut głosem, czyli solfeżu. Do gry na instrumentach używa się natomiast nazw literowych, określających bezwzględne wysokości dźwięków. Metoda ta operuje następującymi nazwami solmizacyjnymi: *do re mi fa so la ti*, dla określania wzajemnych relacji pomiędzy wysokościami. Poszczególne sylaby odpowiadają kolejnym stopniom gamy durowej: *do* jest jednoznaczne z pierwszym stopniem, nazywanym *Toniką*, *re* – to drugi stopień, *mi* – trzeci, *fa* – czwarty, *so* – piąty, *la* – szósty, *ti* – siódmy. Inaczej sytuacja wygląda w solmizacji absolutnej, nazwy różnią się nieco: *do re mi fa sol la si*. Dlaczego więc nazwy solmizacyjne różnią się od siebie w poszczególnych metodach i jakie ma to znaczenie?

Odpowiedź na to pytanie jest bardzo prosta: wszystkie wymienione sylaby są dwuliterowe i zakończone samogłoską, nazwa *sol* została więc pozbawiona ostatniej litery, w ten sposób ujednolicono nazewnictwo. Ta sama wysokość – zmieniona na *so* – ma odmienną nazwę przy podwyższeniu i brzmi *si*. Wysokość *si*, która stanowi siódmy stopień skali, brzmi jednakowo jak alterowany dźwięk *so*. Jak więc dzieci miałyby odnaleźć różnicę między tymi wysokościami? Na pewno byłoby to mylące, dlatego wysokość siódmego stopnia zamieniono na *ti* i w ten sposób problem został rozwiązany.

W solmizacji relacyjnej zachowana jest naczelna zasada, iż do każdej z dwunastu wysokości przyporządkowana jest inna nazwa solmizacyjna, na przykład *g = so*, *gis = si*, *ges = su* – w przeciwieństwie do metody absolutnej, gdzie trzy różne dźwięki: *g*, *gis*, *ges* otrzymują tę samą nazwę – *sol*. Przydatność tej zasady w dydaktyce szkolnej jest znacząca, a najbardziej widoczna przy transpozycjach piosenek czy śpiewanek. Mianowicie: w każdej tonacji ta sama melodia ma te same nazwy solmizacyjne, zaś w metodzie absolutnej ta sama melodia wraz ze zmianą tonacji przyjmuje nowe nazwy solmizacyjne¹⁰.

Znaki przykluczowe określają dyslokację tzw. ruchomego *do*, którego położenie uzależnione jest od tonacji. Analizując metodę solmizacji relacyjnej, nasuwa się pytanie: jak osoba niebędąca muzykiem będzie potrafiła odnaleźć pierwszy stopień gamy w poszczególnych tonacjach, aby bez trudu zaśpiewać przy pomocy nut utwór muzyczny? Otóż istnieją dwa schematy działania, według których w każdej tonacji odnaleźć można *do*. W pierwszym z nich interwały określają położenie wysokości *do*: o sekundę małą w górę od ostatniego krzyżyka (lub o jedno miejsce w górę na pięciolinii) w tonacjach krzyżykowych lub w przypadku tonacji bemolowych o kwartę czystą w dół od ostatniego bemola¹¹. Drugi schemat przedstawia się następująco:

- jeżeli przy kluczu wiolinowym nie ma żadnych znaków, *do* znajduje się na pierwszej dodanej linii dolnej,
- jeżeli przy kluczu znajduje się jeden krzyżyk (*fis*), *do* znajduje się na drugiej linii (linie liczymy zawsze od dołu),

¹⁰ Za: A. Wilk, M. Waligóra, *Krakowska Koncepcja Wychowania...*, op.cit., s. 89–90.

¹¹ *Ibidem*, s. 89.

- jeżeli przy kluczu znajdują się dwa krzyżyki (*fis, cis*), *do* znajduje się pod pierwszą linią,
- jeżeli przy kluczu znajdują się trzy krzyżyki (*fis, cis, gis*), *do* znajduje się na drugim polu,
- jeżeli przy kluczu znajdują się cztery krzyżyki (*fis, cis, gis, dis*), *do* znajduje się na pierwszej linii,
- jeżeli przy kluczu znajduje się jeden bemol (*b*), *do* leży na pierwszym polu,
- jeżeli przy kluczu znajdują się dwa bemole (*b, es*), *do* leży na trzeciej linii.

Taka systematyzacja pozwala na odnalezienie pierwszego stopnia w większości tonacji, wymieniono tonacje najczęściej używane w piosenkach i śpiewankach dla dzieci.

Odczytywanie notacji muzycznej jest problematyczne także dla studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, gdyż wymaga czasu i odpowiedniej pracy. Jest umiejętnością prowadzącą w konsekwencji do rozwijania zdolności do wyobrażeń muzycznych w zakresie wysokości dźwięków i rytmu. Dotyczy ona nie tylko dzieci w szkole muzycznej, ale również w edukacji powszechnej.

Kolejną z fundamentalnych cech solmizacji relacyjnej jest stosowanie fonogestyki. W potocznym rozumieniu mówimy, że poprzez fonogesty „rysujemy melodię”, czyli wraz ze zmianą dźwięków zmieniamy gest i pokazujemy odległości interwałowe – co jest podstawą słyszenia relacyjnego. Autorzy Krakowskiej Koncepcji określają je jako „szczególnego rodzaju środek mnemotechniczny określający za pomocą gestów dłoni dźwięki diatoniczne i chromatyczne”¹².

Następną cechą wyróżniającą Krakowską Koncepcję jest używanie tzw. tataizacji. Wartości rytmiczne odczytuje się za pomocą sylab rytmicznych, określających czas trwania dźwięku (*ta, ti, ta-a, ta-a-a-a* itd.), bowiem dla ucznia w okresie początkowym pojęcia ćwierćnuta, ósemka są mało zrozumiałe ze względu na fakt nieznamości ułamków¹³. Jak więc wybrać metodę? Obstawać za bardziej powszechną i znaną metodą absolutną czy próbować poznać metodę o wiele łatwiejszą, ale mniej popularną – relacyjną? Otóż za wyborem solmizacji względnej przemawia jej przydatność dydaktyczna, która widoczna jest chociażby w:

- ograniczeniu do niezbędnego minimum wiedzy teoretycznej, a więc jedynie do zakresu praktycznej znajomości nut, w pierwszej kolejności poprzez liniaturę, a następnie na pięciolinii,
- prostym i zrozumiałym dla ucznia sposobie odczytywania tradycyjnego zapisu nutowego,
- możliwościach muzykowania również za pomocą nut,
- prawidłowej pod względem dydaktyczno-wychowawczym organizacji procesu nauczania-uczenia się¹⁴.

¹² *Ibidem*, s. 90.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

Tak więc wybór odpowiedniej metody pozostaje wyłącznie w gestii nauczyciela klas I–IV, jednak wiele argumentów przemawia za przydatnością i skutecznością metody solmizacji relacyjnej.

Postępowanie dydaktyczne na zajęciach muzycznych według Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej

Jednym z głównych założeń Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej jest ścisła systematyzacja materiału podporządkowana metodzie solmizacji relacyjnej, a także różnorodność środków ekspresji i percepcji muzycznej (pięć rodzajów aktywności muzycznej, czynności wychowania muzycznego). „Na każdym szczeblu kształcenia muzycznego inaczej rozkładają się akcenty teleologiczne dotyczące rozwijania zdolności i umiejętności praktycznych, poznawania muzyki, ogólnie mówiąc, rozwijania zainteresowań, zamiłowań muzycznych, muzykalności i wrażliwości muzycznej”¹⁵.

Postępowanie dydaktyczne na zajęciach muzycznych opiera się przede wszystkim na rozwijaniu zdolności – poczucia rytmu, metrum, kształcenia słuchu wysokościowego i harmonicznego. Dobór odpowiedniego repertuaru – śpiewanek, pieśni, piosenek, utworów i ćwiczeń – wynika z realizacji poszczególnych etapów i jednostek metodycznych w klasach I–III oraz IV–VIII. W artykule, ze względu na jego tematykę, zostanie omówiony wariant A składający się z dziewięciu etapów ułożonych naprzemiennie: rytm i melodia.

- Rytm: dźwięki dłuższe i krótsze; ćwierćnuta i sylaba rytmiczna „ta”; ósemka i sylaba rytmiczna „ti”; znak powtórzenia; metrum dwudzielne,
- Melodia: dźwięki wyższe i niższe; wysokości „so-mi” – skrót „s-m”; wysokość „la” – skrót „l”,
- Rytm: półnuta i sylaba rytmiczna „ta-a”; pauza ćwierćnutowa i sylaba rytmiczna „sza”,
- Melodia: wysokość „do” – skrót „d”; wysokość „re” – skrót „r”,
- Rytm: metrum trójdzielne; półnuta z kropką i sylaba rytmiczna „ta-a-a”,
- Melodia: wysokość „do” (górne) – skrót „d””,
- Rytm: synkopa: ósemka, ćwierćnuta, ósemka, „ti, ta, ti”; pauza ósemkowa i sylaba rytmiczna „es”; pauza półnutowa i sylaba rytmiczna „sza-a”,
- Melodia: wysokość „fa” – skrót „f”,
- Rytm: metrum czterodzielne; cała nuta i sylaba rytmiczna „ta-a-a-a”¹⁶.

Niezwykle ciekawym pomysłem, charakterystycznym jedynie dla omawianej koncepcji, jest wprowadzenie na etapie edukacji wczesnoszkolnej notacji muzycznej za pomocą liniatury. Linie wprowadzane są kolejno razem z wysokościami

¹⁵ *Ibidem*, s. 92.

¹⁶ Za: A. Wilk, M. Waligóra, *Krakowska Koncepcja Wychowania...*, op.cit., s. 101.

względny, dopiero na etapie VI dziecko poznaje wszystkie pięć linii, nazywa je pięciolinia i poznaje klucz wiolinowy. Następuje to po wprowadzeniu wysokości do' (górne), wysokość „fa” jest już wprowadzana na pięciolinii, w heksachordzie durowym: *d r m f s l*.

„Poszczególne wysokości w obrębie pentatoniki jońskiej *d r m s l d'* i heksachordu durowego są zapisywane z wykorzystaniem kolejnych linii. I tak:

- dźwięki tej samej wysokości – jedna linia,
- *so-mi* – dwie linie,
- *so-mi-la* – trzy linie,
- *so-mi-la-do-re* – cztery linie,
- *so-mi-la-do-re-do'* – pięć linii (pięciolinia), linia dodana, klucz wiolinowy,
- *do-re-mi-fa-so-la* – znaki przykluczowe¹⁷.

Podsumowanie

Przedstawiona systematyzacja materiału i główne zasady koncepcji przemawiają za przywróceniem jej do szkół. „Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego jest propozycją kształcenia wielostronnego, posiadającą swój punkt odniesienia do teorii i dydaktyki muzycznej, estetyki i psychologii muzyki. Nawiązuje do bogatych tradycji nauczania śpiewu i muzyki w Polsce”¹⁸. Należy również pamiętać, że to nie tylko wytyczne. W szeroko pojętym umuzykalnieniu dzieci znajdujemy bowiem różne formy aktywności muzycznej zaczerpnięte z najważniejszych systemów wychowania muzycznego. System Emila Jaques'a-Dalcroze'a stał się inspiracją dla rozwijania aktywności ruchowej na zajęciach muzycznych, wiele ćwiczeń i zabaw ruchowych pochodzi właśnie z rytmiki dalcroze'owskiej. Carl Orff za fundamentalną formę uważał tworzenie muzyki, czyli kierowanie procesem twórczej aktywności dziecka. Stąd system Carla Orffa stał się podstawą większości zabaw, wyliczanek, rymowanek, śpiewanek proponowanych przez twórców Krakowskiej Koncepcji. Natomiast propozycja kształcenia dzieci Zoltana Kodalya to nic innego, jak wykorzystanie i upowszechnienie metody względnej, która stała się jedną z ważniejszych założeń Koncepcji Krakowskiej. Różni je jednak repertuar – Kodaly opierał edukację na węgierskich pieśniach ludowych, narodowych, dziecięcych, zbudowanych na zasłyszanych wzorach melodycznych. W naszych realiach nie byłoby to możliwe do wykonania ze względu na odmiennność znanych nam archetypów i dominacji trybu durowego w większości piosenek dla dzieci. Wykorzystanie elementów każdego z systemów wzbogaca Krakowską Koncepcję Programowo-Metodyczną, czyni ją jeszcze bardziej wiarygodną i ciekawą. Reasumując, jest ona wspaniałą propozycją, opartą na wieloletnich badaniach zespołu krakowskich muzyków-pedagogów, o istnieniu

¹⁷ *Ibidem*, s. 91.

¹⁸ *Ibidem*, s. 98.

której (poza Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie i Akademią Muzyczną) w ostatnich latach nieco zapomniano. Powróćmy do niej, uczmy dzieci w szkole podstawowej według usystematyzowanego działania, spiralnego układu treści, zasady stopniowania trudności, a efekty na pewno będą zauważalne zarówno przez nauczycieli, jak i dzieci.

Bibliografia

- Burowska Z., Kurcz J., Wilk A. (red.), *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*, Akademia Muzyczna, Kraków 1994.
- Burowska Z., Wilk A., Karpala B., Noworol B., *So-mi-la, ćwiczenia muzyczne w klasach I-III*, WSiP, Warszawa 1996.
- Wilk A., *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 1989.
- Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2004.
- Wilk A., Waligóra M., *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Do kultury muzycznej droga najwłaściwsza, zagadnienia twórczości, wykonawstwa i edukacji muzycznej – wokół postaci i idei Stanisława Wiechowicza*, red. M. Sternal, Akademia Muzyczna, Kraków 2015.
- Wilk A., Waligóra M., Cebulak A., *Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszy wieku szkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1(9).

Kamil Baś

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Synteza kształtu – synteza myśli. Praca ze studentami pedagogiki w kontekście dzieł wybranych artystów

Wstęp

Pracując ze studentami z kierunku pedagogika, zawsze trzeba mieć na uwadze to, że ostateczne rezultaty owej pracy powinny mieć przełożenie na korzyści dla przyszłych uczniów, to oni je zweryfikują. Często słyszy się gorzkie słowa dotyczące ograniczania się przez niektórych nauczycieli do realizacji jedynie minimum programowego oraz negatywnego wpływu na dzieci. Chcąc przeciwdziałać tej tendencji, staram się stawiać przed studentami coraz to nowe wyzwania, które – w założeniu – zachęcą ich do wzmożonej pracy. Oczywiście takie podejście jest obarczone pewnym ryzykiem porażki¹, jednak optymistycznie przyjmuję, że odpowiednio zaplanowany program ćwiczeń powinien pozwolić na osiągnięcie korzystnych efektów nie tylko na koniec całego cyklu, ale i w międzyczasie, w czasie realizacji poszczególnych etapów. Tym sposobem nawet eksperymentalny kurs, jaki aktualnie realizuję ze swoimi studentami, ma wszelkie podstawy, by przyczynić się do ich rozwoju w obszarze edukacji plastycznej. Na szczęście uzasadnienia dla stawiania studentom wymagań w tej dziedzinie nie trzeba szukać daleko – wystarczy odwołać się do słów Stefana Szumana, który pisał o poznawaniu świata: „Świadomość całego bogactwa obrazu rzeczywistości zdobywa się stopniowo, a na dobre posiadają ją nieliczni ludzie – malarze, artyści i miłośnicy świata widzianego (natury i sztuki). Żeby dojść do tej pełni świadomości, trzeba urabiać świadomość obrazu widzianego przedmiotów i natury przez długi okres życia. Trzeba dojść do nastawienia estetycznego (...) i trzeba w takim nastawieniu całymi latami «zdobywać obraz świata»”². Jest to podejście dosyć idealistyczne, ponieważ nawet wspomniani twórcy nie posiadają pełni tej świadomości (co więcej, przeważnie bywa ona wyrywkowa), jednak uwypukla istotną różnicę między patrzeniem na coś (postrzeganiem zmysłowym) a widzeniem tego (rozumieniem zjawiska). W tym kontekście nauczyciel nauczania przedszkolnego bądź wczesnoszkolnego,

¹ Szczególnie w przypadku osób, które chcą przejść kurs „po najmniejszej linii oporu”.

² S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, WSiP, Warszawa 1990, s. 110.

zobowiązany do wspomagania całościowego i harmonijnego rozwoju dziecka, sam powinien dysponować rozwiniętymi cechami czy umiejętnościami, których posiadanie jest istotą tego procesu.

Identyfikacja problemu

W dziedzinie, którą się na co dzień zajmuję (mowa tu o edukacji plastycznej), dokładam wszelkich starań, by wciąż uwrażliwiać studentów m.in. na wartości estetyczne. Czyniąc to zarówno w teorii, jak i w praktyce, miałem wielokrotnie okazję dostrzec pewne powtarzające się zjawisko. Podczas pracy z dziełem sztuki jako potencjalnym źródłem inspiracji dla dzieci, dopóki poruszaliśmy się w obrębie sztuki przedstawiającej (a najlepiej – utrzymanej w stylistyce realistycznej), studenci wydawali się czuć pewnie i byli skłonniejsi do zabierania głosu, zaś ich odpowiedzi czy propozycje były w większości trafne. Jednak w chwili, gdy pojawiały się (lub miały pojawić) nawiązania do stylistyki bardziej oderwanej od otaczającej nas rzeczywistości (głównie abstrakcja), sytuacja ulegała zmianie, jakby nagle opuścili swoistą strefę intelektualnego komfortu. Nie chcę tutaj oczywiście sugerować, że studenci, pracując z obrazem abstrakcyjnym (np. analizując go pod kątem treści, formy i wartości), osiągalni gorsze rezultaty, niż miałyby to miejsce w przypadku dzieła utrzymanego w stylistyce przedstawiającej³, gdyż przeważnie na koniec ćwiczeń okazywało się, że nie jest to dla nich aż takie trudne. Mam na myśli raczej sytuację, w której mając do wyboru różne reprodukcje, jako obiekt analizy bądź źródła inspiracji do pracy dla dzieci, studenci niemal zawsze wskazywali dzieło figuratywne. Dopiero narzucenie im określonego stylu prac, spośród których mogą wybrać konkretne dzieło, przynosiło bardziej zróżnicowane rezultaty. Wydaje mi się, że głównym powodem tego zjawiska jest ich małe doświadczenie ze sztuką XX i XXI wieku. Jej nieznajomość oraz bardzo często brak pomysłu na to jak rozpocząć jej odczytywanie, powodować musi niepewność albo obawę, że rozwiązanie zadanego problemu będzie wymagało od studentów większego niż zazwyczaj wysiłku. Oczywiście zaległości te nie wynikają z winy studentów⁴ i są raczej czymś powszechnym, zatem trzeba je do pewnego stopnia zaakceptować. A zaproponowany przeze mnie cykl ćwiczeń to dobra okazja, by przynajmniej część z nich nadrobić.

Opierając się już na bardziej konkretnych przykładach, przy okazji analizowania wybranego dzieła sztuki (np. obrazu malarskiego), jednym z najistotniejszych aspektów jest dostrzeżenie i zrozumienie układów kompozycyjnych, które je charakteryzują i porządkują, mając bezpośredni wpływ na jego odbiór. W momencie, gdy rozpatrujemy choćby statyczność bądź dynamizm danego układu, bardzo często ważniejsze

³ W każdym razie nie dysponuję wynikami badań, które by to potwierdzały.

⁴ Poszukiwanie ich przyczyn to temat na osobny tekst, poświęcony edukacji do odbioru sztuki i kultury.

dla wypowiadających się studentów bywa to jaką czynność wykonuje postać (np. leży, biegnie), niż to jak ułożona jest względem innych elementów dzieła. Tymczasem to właśnie kierunki, jakie tworzą i wskazują te wszystkie elementy (np. poprzez linie, jakie można by narysować wzdłuż namalowanych kształtów), są kluczowe dla właściwego rozpoznania tego rodzaju kompozycji. W dziele abstrakcyjnym brak możliwości określenia, w jakiej pozycji znajduje się postać lub jaką czynność wykonuje – ze względu na brak jakiegokolwiek przedstawionej osoby – bywa początkowo poważną przeszkodą na drodze do prawidłowego odczytania kompozycji.

Biorąc opisywane spostrzeżenie pod uwagę, postanowiłem wyjść naprzeciw temu problemowi, istotnemu z punktu widzenia bardziej świadomego odbioru wartości estetycznych oraz przygotowania do pracy z dziećmi. Aby jednak nie ograniczać się do niepewnego w tym kontekście podejścia intuicyjnego⁵, zaproponowałem studentom cykl ćwiczeń skupionych wokół analizy⁶ i syntezy⁷ dwóch konkretnych aspektów wytworu plastycznego: kształtu oraz barwy. Poszczególne etapy polegają na próbie odwzorowania rzeczywistości i stopniowym upraszczaniu uzyskanego obrazu, natomiast ostatnim krokiem tego procesu jest spojenie wszystkich dotychczasowych efektów – rezultatem jest zupełnie nowe dzieło. Kładę nacisk na praktykę, toteż każdy etap cyklu opieram na wytworach pracy plastycznej studentów. Zupełnie nowym elementem na moich zajęciach, którego jeszcze dotąd nie wprowadzałem w tym kontekście, jest wzbogacenie realizacji plastycznych o skróconą autoanalizę. Celem tego zabiegu jest zachęcenie studentów do bardziej świadomego patrzenia na wytwór plastyczny (w tym wypadku – co bardzo istotne – własny), ze szczególnym uwzględnieniem kształtu, barwy oraz kompozycji.

⁵ Przeważnie nabytego na drodze długotrwałej praktyki, zatem zazwyczaj niedostępnego dla osób, które tego typu działalnością nie zajmują się regularnie.

⁶ Analiza – „rozpatrywanie jakiegoś problemu, zjawiska z różnych stron w celu jego zrozumienia lub wyjaśnienia; też: wyjaśnienie lub opis, będące wynikiem takiego rozpatrywania; jest to również metoda badawcza polegająca na wyodrębnieniu z danej całości jej elementów i badaniu każdego z osobna”, <http://sjp.pwn.pl/sjp/analiza;2440121.html> [dostęp: 17.05.2017].

Myślenie analityczne – „oznacza myślowe rozdzielanie danych całości np. przedmiotów, zjawisk, sytuacji, zadań i przez to wykrywanie ich części składowych (...)”. M. Galus-Słomka, *Słownik pojęć najczęściej używanych w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznej*, <http://gimspiczyn.pl/wp-content/uploads/2015/03/slownik-poj%C4%99%C4%87.pdf> [dostęp: 17.05.2017].

⁷ Synteza to według *Słownika języka polskiego PWN* „łączenie wielu różnych elementów w jedną całość lub całościowe poznanie jakiegoś zjawiska oparte na poprzednim zbadaniu jego elementów; też: całościowe ujęcie jakiegoś problemu”, <http://sjp.pwn.pl/sjp/synteza;2576896.html> [dostęp: 17.05.2017].

Myślenie syntetyczne – „proces odwrotny do analizy – polega na umiejętności łączenia w jedną całość rozdzielonych elementów; zdolność do wiązania ze sobą zjawisk, sytuacji, zdarzeń”. M. Galus-Słomka, *Słownik...*, *op.cit.* [dostęp: 17.05.2017].

Każdy z etapów cyklu ilustrowany jest odpowiadającymi mu przykładami dzieł sztuki, które wykonali artyści końca XIX i pierwszej połowy XX wieku (Paul Cézanne, André Derain, Wassily Kandinsky, Kazimierz Malewicz, Piet Mondrian). Dobór tych konkretnych nazwisk i ich dzieł podyktowany jest zarówno moją chęcią zwrócenia uwagi studentów na tych często ikonicznych twórców, ważnych dla kręgu sztuki (i szerzej – kultury) zachodniej, jak i adekwatnością proponowanych dzieł względem aktualnie rozpatrywanego aspektu analizy lub syntezy.

Cztery kroki ku poprawie

Z zaproponowanym przeze mnie ćwiczeniem, które już wkrótce opiszę, wiązę plany nie tylko w kontekście zwiększania kompetencji studentów w obszarze wartości estetycznych i sztuk plastycznych, ale chcę również zachęcić ich do wykorzystywania wiedzy czy zdobytych umiejętności do pracy z dziećmi. Pokazując im krok po kroku, w jaki sposób możliwe jest uzyskanie nowego obrazu, bazując na czymś zastanym, staram się przybliżyć im to, co jest szczególnie bliskie osobom, które na co dzień zajmują się działalnością twórczą.

Tym sposobem przechodzę do zaprezentowania wspomnianego cyklu ćwiczeń⁸. Punktem wyjścia jest martwa natura. Jak najwierniejsze namalowanie jej przy użyciu farb plakatowych stanowi pierwsze wyzwanie dla studentów – oczywiście moją rolę jest wspomaganie ich w tym działaniu, służenie radą i podpowiadanie najkorzystniejszych rozwiązań. Studenci nie są oceniani za efekt swojej pracy pod kątem choćby realizmu, choć oczywiście celem jest uzyskanie czytelności pracy plastycznej (rozumiem ją tutaj jako podobieństwo namalowanych elementów do ich odpowiedników w rzeczywistości). Martwa natura składa się z kilku naczyń oraz sztucznych owoców i warzyw (ponadnaturalnych rozmiarów), ułożonych na pokrytym draperią stole. Zadanie poprzedzone jest moim wstępem, koncentruję się w tej części na dwóch aspektach:

- a) pokazanie adekwatnych przykładów z obszaru sztuki (Paul Cézanne – zaliczany do nurtu postimpresjonizmu, 1839–1906; *Zasłona, dzbanek i owoce* oraz *Kosz jabłek*, oba ok. 1893) wraz z moim komentarzem dotyczącym samego artysty i jego twórczości (ze szczególnym uwzględnieniem tego jak mógł podchodzić do malowanych obiektów, by osiągnąć widziane na obrazach rezultaty),
- b) omówienie technicznych aspektów dotyczących malowania z natury, czyli objaśnienie studentom sposobu przenoszenia widzianego przez nich układu

⁸ Ponieważ w trakcie referatu wygłaszanego na konferencji „Dziecko. Kultura – Sztuka – Edukacja” nie dysponowałem jeszcze całością materiału wizualnego, nie miałem możliwości pokazania uzyskanych przez studentów efektów. W związku z tym w artykule skupię się głównie na opisie cyklu, natomiast wybrane przykłady pokazujące konkretne realizacje umieszczę osobno w jednym miejscu [dop. autora].

elementów (martwej natury) na płaszczyznę papieru oraz zwrócenie uwagi na szczególnie ważną kwestię kolorów, a zwłaszcza konieczność ich mieszania, by uzyskać potrzebną barwę.

Po takim wstępie rozpoczynają się zajęcia praktyczne. Studenci wykonują kompozycję malarską na kartce białego papieru o formacie A3, przy użyciu farb plakatowych. Całe zajęcia trwają około 3 godzin lekcyjnych, z czego zdecydowana większość przypada na działalność plastyczną. W tym czasie wszyscy studenci uzyskują efekt końcowy (na wszelki wypadek jeszcze przed rozpoczęciem pracy mogą wykonać zdjęcie martwej natury – zaznaczam, by starali się jak najlepiej oddać swój aktualny punkt widzenia. W wypadku gdyby ktoś nie zdążył dokończyć pracy w wyznaczonym czasie, może to zrobić na podstawie fotografii).

Jak już wcześniej wspominałem, dodatkowym zadaniem dla studentów (do wykonania w domu) jest sporządzenie opisu ich martwej natury z uwzględnieniem tego co składa się na treść obrazu, a także wartości graficznych, kolorystycznych, kompozycji, światła i faktury.

Zaznaczę tylko, że w oryginalnym zamyśle studenci mieli w połowie pracy zamienić się miejscami w taki sposób, by uzyskać inny punkt widzenia dla tego samego tematu (ułożonej martwej natury), jednak ze względu na chęć uproszczenia całego procesu (oraz z powodów organizacyjnych – przeniesienie się ze wszystkimi przyborami malarskimi zajęłoby pracującym zbyt dużo czasu i mogłoby doprowadzić do uszkodzenia już uzyskanego rezultatu), pominąłem ten element⁹.

Zadanie drugie, realizowane tydzień po pierwszym etapie, jest dwuczęściowe i polega na praktycznym poszukiwaniu i określaniu kształtów oraz barw w zrealizowanych przez studentów obrazach. W obu przypadkach studenci wykorzystują arkusze kalki w takim samym formacie, jak namalowany obraz (A3), oraz pastele olejne. Wybór narzędzia nie jest tu przypadkowy – pastele pozwalają na uzyskanie intensywnego w kolorze śladu, występują też w bardzo bogatej gamie kolorystycznej; obie te cechy są w tym momencie przydatne. Jeśli chodzi o źródła inspiracji, prezentuję studentom obraz i sylwetkę Pieta Mondriana – neoplastycysty (1872–1944, *Drzewo II*, 1912) oraz André Deraina – fowisty (1880–1954, *Most w Charing Cross*, 1906).

Część pierwsza, bardziej rysunkowa, kładzie nacisk na linearny aspekt pracy. Po ułożeniu kalki na oryginalnym obrazie i unieruchomieniu za pomocą spinaczy, zadaniem studentów jest obrysowanie namalowanych przez nich wcześniej obiektów (czyli podkreślenie ich konturów), przy czym mogą różnicować grubość linii (od bardzo cienkich do mocnych i szerokich) lub nieco je ząguszczać (unikając jednak efektu jednolitej plamy). Posługują się wyłącznie sztyftem w kolorze czarnym.

Część druga, barwna, skupiona jest na próbie jak najbardziej dokładnego odwzorowania kolorów. Używając czystej kalki, przymocowanej do oryginalnego

⁹ Praktyka pokazała, że była to właściwa decyzja – efektem pierwszego etapu były obrazy w większości dopracowane, co mogłoby się nie udać, gdyby w samym środku pracy powstało zamieszanie związane ze zmianą miejsc [dop. autora].

obrazu, studenci przy użyciu wszystkich dostępnych kolorów usiłują odwzorować tę kompozycję, jednak bez rysowania konturów. W tym wypadku efekt końcowy jest przeważnie bardzo zbliżony do oryginału, różnice zaś wynikają przede wszystkim z odmiennych narzędzi.

W ten sposób otrzymujemy dwie różne wersje tego samego wzoru. Można powiedzieć, że są to w pewnym sensie jego interpretacje, których rozbieżność wynika z zastosowania różnych środków do ich opisanie (w tym wypadku – plastycznych). Na koniec, podobnie jak to miało miejsce w przypadku poprzedniego ćwiczenia, studenci przedstawiają w formie pisemnej wyniki swojej pracy. Tym razem skupiają się wyłącznie na kwestii treści, układu elementów, oraz – odpowiednio, w zależności od zadania – na liniach i kolorystyce.

Trzeci etap cyklu ćwiczeń ponownie skupia się na pracy z kalką, a zadaniem studentów jest wykonanie dwóch kompozycji. Podstawową różnicą względem poprzedniego zadania jest brak obrazu. W tym momencie studenci pracują wyłącznie dzięki rezultatom z poprzednich ćwiczeń, czyli kompozycji linearnej (bez kolorów) i barwnej (bez konturów). Zależy mi na tym, by w jak najmniejszym stopniu sugerowali się oryginalną treścią, czyli martwą naturą. Dzięki temu stopniowo odchodzą od konkretnego przedstawienia, skupiając się na formie – kompozycji, linii i plamie barwnej. Wśród pokazywanych obrazów znalazły się ponownie dzieła Mondrian (*Kwitnąca jabłoń*, 1912) i Deraina (*Trzech ludzi siedzących na trawie*, 1905).

Pierwsze tego etapu ćwiczenie bazuje na narysowanych wcześniej liniach. Pracując na kalce złożonej z tą sprzed tygodnia („linearną”), studenci tym razem mają do dyspozycji czarny sztyft pastelowy oraz linijkę. Ich zadaniem jest uprościć widziane kształty, sprowadzając je do prostych bądź łuków o jednakowej grubości. W tym momencie podejmują ważne decyzje: nie muszą odwzorowywać wszystkich widzianych linii, mogą też je do pewnego stopnia modyfikować (skracać, wydłużać, prostować). Następuje tu zdecydowana geometryzacja kształtów.

Drugie ćwiczenie opiera się na analogicznej zasadzie, ale w obszarze kolorystyki i plamy barwnej: połączeniu nowej kalki z tą z poprzedniego zadania barwnego, zadaniem studentów jest wykonanie kompozycji o ograniczonej gamie kolorystycznej: mogą zastosować wyłącznie jedną barwę danego rodzaju (niebieski, czerwony, zielony, żółty, itd.), bez cieniowania. Ponieważ kolor ten powinien być zaczerpnięty ze wzoru, muszą zdecydować na przykład, który z widzianych odcieni danej barwy sprawdzi się jako ten najbardziej uniwersalny w nowej kompozycji.

Opis, który wykonują studenci, obejmuje te same zagadnienia, które znajdują się w drugim kroku, dzięki czemu ułatwione będzie ich późniejsze porównanie.

Ostatnim etapem proponowanego cyklu jest ponowne połączenie dwóch rozbieżnie prowadzonych wątków analizy (linia i plama barwna) w jeden obraz. Jako źródło inspiracji proponuję dzieło Kandinskiego – abstrakcjonisty (1866–1944, *Czerń i fiolet*, 1923) oraz Malewicza – suprematysty (1879–1935, *Suprematyzm – kompozycja abstrakcyjna*, 1915).

Sposób działania jest następujący: nakładając na siebie obie kalki pochodzące z kroku trzeciego, studenci widzą przed sobą jedną kompozycję, noszącą tylko pewne podobieństwo do oryginału (który tak samo jak na poprzednim etapie nie jest tu wykorzystywany) – tym mniejsze, im bardziej radykalne decyzje zostały podjęte na etapie trzecim (w kwestii zmiany linii bądź ujednolicenia plam barwnych). Mając taki układ przed sobą, studenci znów przystępują do zadania malarskiego (dysponując takimi samymi przyborami jak w pierwszym kroku cyklu), tworząc obraz wzorowany na nim. Tym razem pozostawiam im największą swobodę. Ich zadaniem nie jest bezpośrednie odtworzenie kompozycji powstałej z połączenia dwóch arkuszy kalki, tylko zainspirowanie się nią w procesie twórczym – mogą skupić się na wybranym fragmencie pracy, dokonać zmiany kształtów i barw (znów pomijając lub modyfikując te, które stanowią wzór). Studenci otrzymują więc własnoręcznie wykonaną kompozycję malarską, u genezy której stoi wnikliwa obserwacja rzeczywistości, wzbogacona w późniejszym czasie o różne działania mające na celu z jednej strony uproszczenie tej wizji, z drugiej zaś zmodyfikowanie jej poprzez osobiste odczucia i świadomie podjęte decyzje. W założeniu jest to coś nowego, ale opartego na czymś, co już wcześniej zaistniało. Powrót do techniki malarskiej jest tu pomocny w kontekście oderwania się od działań bardziej rysunkowych, wykorzystywanych na dwóch środkowych etapach. Ma to ułatwić proces tworzenia, który bazuje na dotychczasowych efektach pracy w ten sposób, by równocześnie zniechęcić do stosowania tych samych środków ekspresji plastycznej.

Podsumowaniem tego etapu (poza możliwością zaprezentowania rezultatów pracy na forum grupy) ponownie jest analiza, obejmująca wszystkie te aspekty, które zostały wymienione w pierwszym kroku cyklu: treści, wartości kolorystyczne, graficzne, układ kompozycyjny, światło i faktura.

Podsumowanie: co poza sztuką?

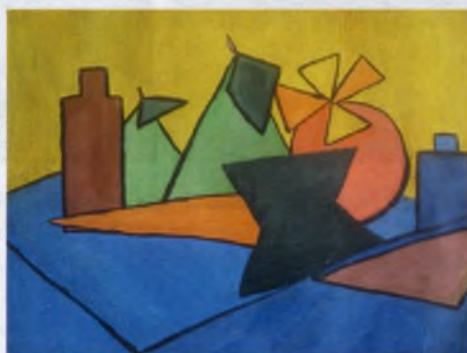
Zrealizowanie w całości opisanego właśnie cyklu ćwiczeń łączy się z konkretnymi korzyściami zarówno dla jego uczestników, jak i dla mnie. Po pierwsze, stanowi podstawę do opracowania jeszcze skuteczniejszej metody przybliżania studentom prostszych i tych bardziej zaawansowanych treści plastycznych (kompozycja, plama barwna, linia, abstrakcja), pozwala im na stopniowe poznawanie różnych zagadnień. Po drugie, jest wygodnym (choć wymagającym dla prowadzącego, ze względu na ilość uwagi, jaką musi poświęcić każdemu z indywidualnie pracujących) sposobem na zrealizowanie ćwiczeń plastycznych połączonych z wprowadzaniem wiedzy teoretycznej (sylwetki artystów, autoanaliza wytworów). Po trzecie, pozwala uczestnikom kursu na konfrontację z dziełami mistrzów i świadomą wypowiedź plastyczną przy użyciu konkretnych środków ekspresji. Do nieuniknionych efektów ćwiczeń zaliczyć też mogę rozwój percepcji wzrokowej studentów, w szczególności umiejętność

rzeczywistej obserwacji malowanego obiektu (ponownie nawiązując do kwestii patrzenia i widzenia). Na podsumowanie dopiero przyjdzie czas, jednak już teraz mogę stwierdzić, że wszystkie rezultaty – zarówno te zadowalające, jak i mniej udane – będą dla mnie podstawą do dalszej pracy w tej materii.

Pozostawiając na boku rezultaty z obszaru plastyki, chciałem na koniec skupić się na innej potencjalnej korzyści, jaką mogą odnieść uczestnicy ćwiczeń. Mam na myśli przełożenie doświadczeń pochodzących z jednego języka wypowiedzi (plastycznego) na inny język. Kluczowe wydaje mi się tu uwrażliwienie studentów na fakt, że różne rodzaje wypowiedzi mają wspólny człon, który z pewnym uproszczeniem można określić jako „przekaz komunikatu”¹⁰. W momencie, kiedy studenci odkrywają, że sztuki plastyczne nie ograniczają się tylko do wytwarzania samych dzieł, bo ważny (a może nawet ważniejszy) jest zawarty w nich przekaz oraz kontekst i środowisko, w jakim powstają – wtedy być może z większą otwartością, zaciekawieniem i świadomością podejść do mniej oczywistych zagadnień z dziedziny sztuki.

Na zakończenie chcę przytoczyć pewną sytuację, której byłem świadkiem. Opiekując się praktykantami w szkole, miałem możliwość obserwacji dzieci pracujących na zadany przez moje studentki temat – wykorzystując różne materiały plastyczne, wykonywały postać nurka. Była to III klasa szkoły podstawowej, a uczniowie świetnie poradzili sobie z zadaniem. Moją szczególną uwagę zwróciły dwie prace, ponieważ wyraźnie różniły się od innych. W pierwszej, uczeń zastosował rzut jakby od góry, z odgiętą głową odstającą od kartki, co nadało całej pracy znamiona przestrzenności. W drugiej, dziewczynka uwzględniła jedynie samo popiersie nurka – duże i usytuowane nieco z boku kompozycji – równocześnie bardzo rozbudowując drugi plan. Kiedy dzieci po kolei prezentowały swoje dzieła, nauczycielka na bieżąco je komentowała, gdy przyszła kolej wspomnianej uczennicy, jej praca została podsumowana stwierdzeniem, że najwidoczniej postać uległa ucięciu, ponieważ nie zmieściła się na kartce. Odniosłem wtedy wrażenie, że tymi słowami jedna z dwóch – moim zdaniem – najlepszych prac, jakie tego dnia powstały (najbardziej świadoma i równocześnie oryginalna pod kątem rozwiązania kompozycyjnego), została sprowadzona do roli wypadku przy pracy. Może się to wydawać blahostką, sądzę jednak, że tego typu sytuacje przyczyniają się do stopniowego zamykania się dzieci i młodzieży na wspaniały świat ekspresji plastycznej, czego efektem jest ich brak wiary we własne możliwości. Brak wiary, którą na powrót staram się przywrócić moim studentom.

¹⁰ O analogii dzieła sztuki względem procesu komunikowania pisałem w tekście zatytułowanym *Zakłócenie komunikacji jako inspiracja do refleksji nad poszukiwaniem tożsamości*, „Studia de Arte et Educatione” 2015, nr 10, s. 31–44. Nie wchodząc w szczegóły, na przykładzie wybranych współczesnych twórców (Kary Walker, Imogen Stidworthy pracujących z Edwardem Woodwardem oraz nieżyjącego już Frédérica Bruly Bouabré), pokazywałem w jaki sposób świadomie użyty język sztuki może pomóc przełamać różnego rodzaju bariery, wynikające z uszczerbku na zdrowiu, dyskryminacji bądź inności kulturowej.



Autor: M.K. (reprodukcje dzięki uprzejmości Autorki), kolejno od góry: martwa natura (ćwiczenie I), analiza linearna 1 (ćwiczenie II a), analiza linearna 2 (ćwiczenie III a), analiza kolorystyczna 1 (ćwiczenie II b), analiza kolorystyczna 2 (ćwiczenie III b), kompozycja syntetyczna (ćwiczenie IV).



Autor: P.W. (reprodukcje dzięki uprzejmości Autorki), kolejno od góry: martwa natura (ćwiczenie I), analiza linearna 1 (ćwiczenie II a), analiza linearna 2 (ćwiczenie III a), analiza kolorystyczna 1 (ćwiczenie II b), analiza kolorystyczna 2 (ćwiczenie III b), kompozycja syntetyczna (ćwiczenie IV).

Bibliografia

- Baś K., *Zakłócenie komunikacji jako inspiracja do refleksji nad poszukiwaniem tożsamości*, „Studia de Arte et Educatione” 2015, nr 10.
- Galus-Słomka M., *Słownik pojęć najczęściej używanych w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznej*, <http://gimspiczyn.pl/wp-content/uploads/2015/03/slownik-poj%C4%99%C4%87.pdf>
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 17.05.2017].
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, WSiP, Warszawa 1990.

Marzena Bogus

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Adrianna Zawadzka

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Cierpliwi.

O wybranych edukatorach plastyki i sposobach ich pracy

Wstęp

Czy cierpliwość w pełnieniu służby (wykonywaniu zawodu) nauczyciela jest konieczna? Pytanie wydaje się retoryczne, rodem z kręgu nienaturalnych pytań pedagogicznych, kiedy zadajemy je nie po to, by samemu się dowiedzieć i dociec istoty rzeczy, ale po to, by sprawdzić poprawność odpowiedzi¹. Zatem cierpliwość to cecha, która wymieniana jest w wachlarzu tych niezbędnych, charakteryzujących osoby związane z praktycznym procesem kształcenia. Ale czy chodzi tylko o cierpliwość określoną codziennymi czynnościami pedagogicznymi, cierpliwość do dziecka i jego tempa pracy czy też długofalową, której efekty w postaci sukcesów uczniów pojawiają się po kilku latach? W dzisiejszych czasach, gdy wszystko dzieje się „natychmiast”, taka odroczone gratyfikacja staje się trudnym wyzwaniem, także dla nauczyciela.

Ludzie od artystycznych zadań specjalnych

Pracujemy także z dziećmi i młodzieżą, a nie tylko ze studentami, dzięki różnym animacjom i inicjatywom miałyśmy okazję poznać ludzi niezwykłych². Panie i panów od artystycznych zadań specjalnych. Nazwałyśmy ich na potrzeby tego opisu ludźmi cierpliwymi, choć to tylko jedno z określeń, które można im przypisać. To pasjonaci, którzy prawidłowych relacji z dzieckiem zdają się szukać w pytaniach sformułowanych przez Carla Rogersa: „Czy potrafię sobie pozwolić na wejście w wewnętrzny świat rosnącej, poznającej jednostki? Czy potrafię, nie stając się sędzią i krytykiem, wejść, zobaczyć i docenić ten świat? Czy potrafię pozwolić sobie na całkowitą szczerość z tymi

¹ H.-G. Gadamer, *Historia pojęć jako filozofia*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, red. H.-G. Gadamer, PIW, Warszawa 1979, s. 96.

² M. Bogus (red.), *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016, s. 356.

młodymi ludźmi i podjąć ryzyko otwartych, ekspresywnych wzajemnych stosunków, w których obie strony mogą się czegoś nauczyć? Czy odważę się być sobą w intensywnych grupowych stosunkach z tą młodzieżą? Czy potrafię odkryć zainteresowanie każdej jednostki i pozwolić jej lub jemu podążać za tymi zainteresowaniami dokądkolwiek mogą one prowadzić? Czy potrafię pomóc młodym osobom w zachowaniu jednej z najcenniejszych właściwości – ich szerokiej, upartej, pobudzającej fascynacji sobą i otaczającym światem? Czy potrafię być twórczym w ułatwianiu im poznawania ludzi, doświadczeń, książek, innego rodzaju źródeł, które pobudzają ich ciekawość i ożywiają zainteresowania? Czy potrafię zaakceptować i ożywić dziwnie niejasne, niedoskonałe myśli i dzikie impulsy i wrażenia, które zapowiadają twórcze uczenie się i działalność twórczą? Czy potrafię zaakceptować czasami odmienne i niezwykle osobowości, które mogą produkować twórcze myśli? Czy potrafię pomóc młodym uczniom, by stali się jedną całością – zintegrowanymi z uczuciami przenikającymi ich idee i ideami przenikającymi ich uczucia i ich ekspresję obejmującą całą osobę?”³.

Kiedy przypatrujemy się pracy wybranych edukatorów, których uczniowie osiągnęły znaczące sukcesy (choć nie to jest głównym celem ich poczynań), to odpowiedź na powyższe pytania w przypadkach tych osób brzmiałaby: tak, potrafię. Zanim jednak przejdziemy do opisu ich sposobów działań, chcemy podkreślić rolę osobowości nauczycieli. I znów pomimo ogromnej literatury nie znajdziemy tej jednej, która obowiązuje wszystkich. Nie wydają się też prawdziwe mity związane z idealnym nauczycielem, bo czy taki rzeczywiście istnieje?⁴. Zbliżają się do niego osoby, które poznaliśmy pod koniec 2016 roku, dzięki zorganizowanemu przez Instytut Sztuk Pięknych AJD, ogólnopolskiemu konkursowi plastycznemu „Moja plastyka – moja technika”. Sam konkurs miał być kolejnym etapem badań dotyczących stosowania na zajęciach artystycznych I, II i III etapu edukacyjnego określonych technik plastycznych, ale to dzięki tej inicjatywie wyłoniono edukatorów plastyki, którzy w obliczu kolejnej reformy szkolnej (przynoszącej jeszcze mniej godzin na przedmioty artystyczne), robią „swoje”⁵.

³ C. Rogers, *Can Learning Encompass Both Ideas and Feelings?*, „Education” 1974, nr 2, [za:] J. Grochulska-Stec, *Klimat psychologiczny warunkiem rozwoju poznawczego i społecznego dziecka*, „W Korczakowskim Kręgu” 1989, nr 25, s. 58–59; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 148–149.

⁴ Alena Vališová wymienia sześć mitów, w tym mówiące o tym, że „idealny nauczyciel poradzi sobie w pracy z dowolną liczbą dzieci w klasie, idealny nauczyciel nie ma w klasie żadnych problemów, idealny nauczyciel jest po prostu bezstronny i obiektywny, idealny nauczyciel doskonale wszystko opanuje, idealnym nauczycielem człowiek się rodzi, a nie nim się staje, bycie nauczycielem jest misją, a nie zawodem”, [za:] <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/02/czeskie-mity-idealnego-nauczyciela.html> [dostęp: 7.07.2017].

⁵ Tego określenia użyłam w artykule: M. Bogus, *Róbmy „swoje”*, [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 514–522.

Czy należy określić ich nauczycielami, instruktorami czy edukatorami? Bez względu na przypisany termin to poszukiwacze dobrych treści, tworzący bezpieczne przystanie.

Konkurs

Istnieją takie elementy (ingerencja nauczyciela, narzucona tematyka i technika, a także nieodpowiednie warunki materialne), które od wielu dekad są wskazywane/wymieniane wśród czynników negatywnych, hamujących pracę twórczą dzieci i młodzieży⁶. I pomimo tego że upłynęło 35 lat od ogłoszenia idei grupy pARTner, w której członkowie nie wyrażali zgody na „systematyczne zabijanie wrodzonej dziecku skłonności do oryginalnego myślenia i wypowiadania siebie w twórczości plastycznej” oraz podkreślali swój „bunt przeciw stereotypowym metodom kształcenia plastycznego, którym zawdzięczamy całe pokolenia ślepych na kolory”⁷, ciągle w edukacji plastycznej brakuje zaufania do możliwości dziecka. Bo czym jest lekcja plastyki z narzuconymi regułami technicznymi i ramami tematycznymi, jeśli nie niedoborem wiary w ucznia? Oczywiście problematyka związana z treściami kształcenia powinna być realizowana, ale czy koniecznie musi się to odbywać w określonych sposobach wyrazu ekspresji plastycznej, bez możliwości negocjacji tematu czy techniki pracy?

Właśnie dlatego konkurs zorganizowany przez Zespół Wychowania przez Sztukę, nie miał ściśle ustalonych warunków brzegowych. Swoboda związana zarówno z tematem, techniką, jak i formatem prac zyskała dużą aprobatę uczestników, toteż w dniu kiedy skończył się termin nadsyłania zgłoszeń⁸, mieliśmy 2510 prac od 1966 uczestników, które zostały poddane ocenie na kilku etapach. Wbrew temu co można sądzić, ten element procesu kwalifikacji nie należy do rzeczy przyjemnych⁹. Musimy wytłumaczyć, że przez wiele lat pracy dydaktyczno-naukowej byliśmy przeciwniczkami konkursów, uważaliśmy, że wewnętrzna motywacja jest ważniejsza niż otrzymana nagroda, jednak ze względu na założone cele, które miały uzupełnić wyniki uzyskane z przeprowadzonych ankiet i wywiadów, zdecydowaliśmy się na taką formę (konkurs) kontynuacji badań.

Po wstępnej preselekcji (zgodnie z ogłoszonym regulaminem) uznaliśmy, że pod uwagę nie zostaną wzięte prace pogniecione, sklejone lub wysłane hurtowo

⁶ S. Popek, *Zjawisko kryzysu w twórczości plastycznej młodzieży*, [w:] *Metodyka plastyki w klasach IV–VIII*, WSiP, Warszawa 1989, s. 51.

⁷ *VII Biennale Sztuki dla Dziecka*, Poznań 1986, s. 37.

⁸ Konkurs został ogłoszony we wrześniu 2016 roku, a prace miały być nadesłane do 30 października. Wręczenie prac i wernisaż wystawy odbył się 2 grudnia 2016 roku.

⁹ W momencie odbioru poczty oraz przy odpakowywaniu kopert i teczek z pracami można było zaobserwować szacunek (lub lekceważenie) u konkretnego nauczyciela do prac swych podopiecznych.

w jednakowej konwencji i temacie (np. 43 prace pt. *Żołnierz polski*) oraz te, które były wykonane niestarannie, bez szacunku dla własnej twórczości, lub gdy była to praca schematyczna, nieprzemyślana kompozycyjnie pod względem doboru środków wyrazu. Do etapu drugiego przeszło 381 prac, w kolejnej turze konkursowej wyłoniono 55 prac. Z tej ścisłej czołówki wybrano i nagrodzono 15 dzieł w trzech kategoriach wiekowych, które pokrywały się z poziomami kształcenia¹⁰. O randze wydarzenia, które patronatem objęła JM Rektor AJD, dziekan Wydziału Sztuki i dyrektor Instytutu Sztuk Pięknych, niech świadczy fakt, że na wręczenie nagród i wernisaż wystawy przyjechały osoby z odległych miejsc Polski, w tym zwyciężczyni z Hajnówki odległej od Częstochowy o 450 km. Nie zawiedli inni uczestnicy, przybyli z Lublina, Płocka, Dobkowic, Leszna, Kiszkowa, Kielc, Gliwic, Sosnowca, Lublińca. Mogłybyśmy przedstawić szereg danych statystycznych dotyczących technik, tematów, formatów, placówek itd., ale żadne nie pokażą rozmachu tego przedsięwzięcia (na konkurs napłynęły prace z wszystkich 16 województw, najwięcej z województw śląskiego i świętokrzyskiego, a najmniej prac z kujawsko-pomorskiego i warmińsko-mazurskiego), które obfitowało w ciepło, dumę i wzruszenie organizatorów, nauczycieli i edukatorów, rodziców, a przede wszystkim dzieci¹¹.

Dziękując za to niezwykle doświadczenie wspólnego, plastycznego święta, podkreślałyśmy, że bez uważnych, cierpliwych i świadomych osób, które z wyczuciem wspierają wrażliwych twórców, niemożliwe byłoby osiągnięcie takich efektów. Oni pracują według maksymy: „Nie gońcie za sukcesem – im bardziej ku niemu dążycie, czyniąc z niego swój jedyny cel, tym częściej on was omija. Do sukcesu bowiem, tak jak do szczęścia, nie można dążyć; musi on z czegoś wynikać i występuje jedynie jako niezamierzony rezultat naszego zaangażowania w dzieło większe od nas samych lub efekt uboczny całkowitego oddania się drugiemu człowiekowi”¹².

¹⁰ Zaznaczamy, że wszystkie prace zostały pokazane podczas wernisażu 2 grudnia 2016 roku, bowiem oprócz 152 prac (stanowiących zaledwie 6% nadesłanych), stanowiących ekspozycję w Galerii 113, zaprezentowaliśmy zdjęcia wszystkich nadesłanych prac. W ten sposób goście, którzy pojawili się na wernisażu, mogli ocenić trafność wyborów dokonanych przez jury konkursu.

¹¹ Wzruszenie było ogromne, o czym świadczy tekst Aleksandry Szczygieł, obecnie absolwentki kierunku edukacja plastyczna oraz czynnej animatorki: „Niedawno usłyszałam pytanie, czy znam kogoś, kto pracując w jednym miejscu x-czasu jest zadowolony z tego co robi, nie narzeka i nie stracił zapału. Znam. Znam osobę, która nie traci pasji, sił i pomysłów. Której wzruszenie odebrało na chwilę mowę, bo DZIECI podjęły wyzwanie, przysłały prace, by w końcu przyjechać na tę wystawę. Bo mam to szczęście znać organizatorkę tego przedsięwzięcia. (...) 2 grudnia odbył się wspaniały wernisaż jeszcze cudniejszych prac dzieci przysłanych na ogólnopolski konkurs „Moja plastyka – moja technika”. Polecam każdemu odwiedzenie tej wystawy – żeby na własne oczy przekonać się, do czego zdolne są dzieci. Wymagające, czasochłonne techniki, kreatywność, pomysłowość są naprawdę nieograniczone”, <http://www.olaszczygiel.pl/2016/12/wernisaz-wystawy-pokonkursowej-moja.html> [dostęp: 10.03.2017].

¹² V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 17.

Ośrodki i autorytety

Oddanie osób, które prowadzą zajęcia artystyczne z dziećmi, było widać nie tylko w nagrodzonych pracach, ale zewnętrznym szacunku do młodych twórców. Bo czym jest wielogodzinna podróż opiekuna plastycznego/instruktora/edukatora (a nie tylko rodziców), by towarzyszyć dziecku w jego sukcesie, daleko wykraczająca poza przypisany czas pracy, jak nie rodzajem zaangażowania i poświęcenia? Znów pytanie, które poza refleksją budzi swoisty podziw dla tych żarliwych osób, które dla swych podopiecznych wymyślają nie tylko twórcze zajęcia, ale przede wszystkim traktują dzieci z ogromną atencją.

Nasze poszukiwania ośrodków kultury plastycznej, w których pracuje się bez rutyny, schematów, wyklucza monotonność i konwencjonalność, wyłoniły „klejnoty” zajmujące się animacjami plastycznymi. To z takich miejsc nadesłano dziecięce dzieła, świadczące o koncepcji wielostronnego nauczania i uczenia się, w której wyróżniono przyswajanie, przeżywanie, odkrywanie i działanie¹³, i chociaż była to idea sprzed kilku dekad, to aktualnie dalej można ją nazywać modelową.

Obserwacja twórczych poczyniń podczas zajęć plastycznych u wybranych edukatorów i animatorów kultury, prowadzi do konkluzji, że niemal wszystkie zaprezentowane niżej przykłady integrowały aktywność wielostronną, która przecież dokonuje się w samym dziecku, a ono poznaje, doświadcza i przeżywa „scaloną rzeczywistość”¹⁴, tworząc osobistą, ale też społeczną kulturę (pracy, zachowań, dzieł itd.).

„Stare zużyte treści i wkradające się wyrachowanie to dwaj najwięksi wrogowie spontanicznej ekspresji”¹⁵ – tych na szczęście nie zaobserwowaliśmy, za to z podpatrywania relacji uczniów i ich edukatorów wnioskować można, że niewątpliwie stali się autorytetami pedagogicznymi. Już Sergiusz Hessen uważał, że autorytet nie może być wymuszany siłą i nie może wychowanka zniewalać, przytłaczać i w ten sposób pozbawiać go indywidualności i oryginalności, za to powinien mu dawać wolność¹⁶. Właśnie taka interpretacja powinności staje się wykładnią dla osób, które działają w wybranych przez nas ośrodkach – matecznikach plastyki. W tych przypadkach mamy do czynienia z pasjonatami, którzy są wyjątkowi, dojrzały i zrównoważeni psychicznie. Mają pozytywny stosunek do świata i innych ludzi, są optymistami, wierzą we własne możliwości. Stawiają sobie cele i realizują je z uporem. Nie bez znaczenia jest też fakt, że są to ludzie mający dużo energii życiowej, którą zarażają podopiecznych.

¹³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1987, s. 204–222.

¹⁴ E. Misiorna, *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*, [w:] *Zintegrowana edukacja w klasach I–III*, red. E. Misiorna, E. Ziętkiewicz, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Poznań 1999, s. 20.

¹⁵ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975, s. 88.

¹⁶ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1931, s. 156–178.

Lubią kolejne wyzwania, a na dodatek ich relacje z innymi są serdeczne. Są ciekawi, akceptują nowości, nie boją się zmian. Mają bogate życie wewnętrzne, bo cechuje ich bogactwo przeżyć. Angażują się w swoją pracę, są jednocześnie osobami wytrwałymi i rzetelnymi¹⁷. To również osoby, którym nie brakuje refleksji¹⁸, są przewodnikami, animatorami, eksploratorami i badaczami, psychologami i pedagogami, uważnymi „matkami” lub „ojcami” działań plastycznych.

Podkreślmy raz jeszcze, że takie osoby cechuje również cierpliwość i czas, jaki poświęcają innym. W tym miejscu słowo „poświęcają” jest zupełnie nieadekwatne do sposobu pracy. Oni są z innymi i dla innych. Dają czas i mają czas, bowiem ten element staje się czynnikiem, który pozwala na odniesienie sukcesu wychowawczego i artystycznego. Nazwijmy go czasem zaangażowanym (w rozmowy, we współbycie, w dyskusje).

Zanim przedstawimy indywidualne przypadki wybranych edukatorów, przywołajmy refleksję Eliota Eisnera, który skonstatował: „jeżeli zadaniem artysty jest tworzenie dzieła sztuki, to zadaniem nauczyciela sztuki jest tworzenie w młodzieży pragnienia i umiejętności wyrażania się w sztuce, tworzenia jej i rozumienia. I tak, nie można oceniać rangi nauczyciela sztuki na podstawie jego dokonań, czy byłyby one w brzoźnie, na płótnie, w tkaninie czy collage’u, można je oceniać dopiero wówczas, gdy patrzy się na to, co stworzyli jego uczniowie”¹⁹.

W opisach poczynąń poszczególnych edukatorów, w których wykorzystamy ich autorskie wypowiedzi, nie będziemy stosować unifikacji, by dodatkowo spotęgować wrażenie oryginalnego stylu pracy w danym miejscu/ośrodku, gdzie działania plastyczne są priorytetem. Deskrypcje są unikalne a emocje jednostkowe, ponieważ tak naprawdę trudno zwerbalizować przeżywanie procesu twórczego.

Wybrańcy

Chociaż w konkursie brały udział placówki z różnych zakątków Polski (z wszystkich województw), to w kilku z nich pracują osoby, które swym specyficznym i oryginalnym sposobem pracy właściwie kreują renomę tych miejsc. Niektórzy pracują w „zwykłych” szkołach, inni w domach kultury, kolejni zakładają własne pracownie. Wszystkich łączy niespożyta energia dawania radości, tworzenia niepowtarzalnej, twórczej aury osiągananej poprzez proponowane techniki i sposoby działania. Nasza plastyczna „elita” nie zabiega o to, by wypromować siebie, bardziej zależy im na

¹⁷ G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 206–207.

¹⁸ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa 1997.

¹⁹ E. Eisner, *Wymarzony profesor*, *Wizja* 43, [za:] F. Gagnon-Bourget, *O nauczaniu sztuk plastycznych w Quebecu*, „Plastyka i wychowanie” 1995, nr 4, s. 45.

sukcesach i docenieniu prac ich podopiecznych. Dlatego są tacy wiarygodni. Możemy napisać o nich zaledwie kilka zdań, choć zasługują na studia indywidualnych przypadków z pokazaniem koncepcji wartych kopiowania.

Kamila Muśko-Parfieniuk (Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Hajnówce) pracuje z dziećmi wymagającymi szczególnej uwagi i cierpliwości. Dzięki opiece tej edukatorki powstają prace, które co roku otrzymują najwyższe laury na wielu konkursach, nie tylko krajowych. Sama niewiele o sobie mówi, nie chwali się swoimi sukcesami, za to potrafi wymienić każdą nagrodę i wygraną Jej podopiecznych. A te zwycięstwa są możliwe dzięki zaangażowaniu obu stron: zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Opracowała technikę autorską, którą nazwała „malowane nitką”, jednak by zrozumieć jak wiele wytrwałości i opanowania warsztatowego wymaga tworzenie tą techniką, należy zobaczyć choćby kilka prac²⁰. Opis samego sposobu wykonania zostanie zamieszczony w przygotowywanej publikacji zatytułowanej *Mateczniki plastyki – wyspy ciekawej techniki*. W tym miejscu podkreślimy jednak nie tylko wyraz artystyczny tworzonych dzieł, ale także czynnik arteterapeutyczny tych działań. W naszym konkursie zwyciężyła Weronika Leško, która dzięki kolejnym wawrzynom wie, że tworzy niesamowite dzieła, toteż jej potrzeba hubrystyczna zostaje zaspokojana. Wielką wartością jest bowiem umacnianie w dziecku poczucia własnej wartości.

Joanna Biskup-Brykczyńska (Młodzieżowy Dom Kultury w Kielcach, gdzie od 10 lat prowadzi autorską pracownię plastyczną) podkreśla, że pracuje z dziećmi uzdolnionymi plastycznie oraz z tymi, które po prostu chcą być kreatywne. Tworzy zajęcia pozaszkolne dla osób, które wiedzą już czego chcą lub jeszcze szukają swej drogi, ale rzadko do Jej sali trafiają osoby „z przypadku” (lista oczekujących jest długa, a na miejsce trzeba czekać nawet dwa lata). Najmłodsi uczniowie mają pięć lat, najstarsi dwadzieścia. Zajęcia dla każdej grupy odbywają się raz w tygodniu, co Joannie Biskup-Brykczyńskiej wydaje się zdecydowanie za rzadko. Dlatego w dni wolne od zajęć szkolnych prowadzi dodatkowo warsztaty i plenery plastyczne. Animatorka tak opowiada o swojej pracy: „czuję wielką odpowiedzialność, jaka na mnie ciąży. Tak łatwo można odebrać dziecku pewność siebie, zablokować, a nawet zniszczyć pączkujący talent. Zdaję sobie sprawę jak delikatny i wrażliwy materiał dostaję w swoje ręce. Jak bardzo muszę uważać, żeby go nie zepsuć. Najważniejszą zasadą mojej pracowni jest szacunek – dla innych uczniów, dla siebie i swojej pracy, dla nauczyciela. Dużo rozmawiam z uczniami i o aktualnie realizowanym temacie, i o życiu, i o tym co ich martwi, i co ich cieszy, i jaki mają pomysł na realizację zadania. Czasami ciężko mi być oazą spokoju, ale przecież kwestia kota, który gdzieś przepadł, czy zęba, który właśnie wyleciał, jest bardzo poważną sprawą, ważniejszą

²⁰ http://www.sosw.hajnowka.pl/wp-content/uploads/2016/03/20160224_144219.jpg; http://www.sosw.hajnowka.pl/wp-content/uploads/2017/03/17155320_904110443024639_5494726574962540822_n.jpg; http://www.sosw.hajnowka.pl/wp-content/uploads/2017/03/16939173_897595390342811_1229783060962260407_n.jpg [dostęp: 9.07.2017].

od wszystkich rysunków świata". Średni czas powstawania rysunku to trzy spotkania. Prace powstają zazwyczaj w formatach A2 lub A1. Uczniowie najchętniej wybierają rysunek piórkciem i tuszem lub flamastrami, zwłaszcza promarkerami. Pracują też pastelami olejnymi, suchymi, węglem, farbami akwarelowymi i akrylowymi. Niekiedy konstruują formy z papieru i kartonu (abstrakcyjne budowle, wielkie zwierzęta, mobile) oraz instalacje w przestrzeni (ubieranie drzew w tkaniny, koronki, wyplatanie sieci pajęczych między obiektami). Dobrze czytać słowa, które stają się credo tej pracowni: «Każdy uczeń jest indywidualną istotą», i to nie jest frazes. Z każdym pracuję osobno. Dla każdego muszę znaleźć czas. Dzieci powinny czuć się bezpiecznie. Wiedzieć, że nikt ich nie wyśmiewa, kiedy coś im nie wychodzi. Że mogą zawsze liczyć na pomoc. Że nie są zmuszane do tworzenia. Że mają tyle czasu na myślenie i rysowanie, ile potrzebują. Właściwie dostają pieniądze za to co robię z wielką przyjemnością».

Ile osób może wypowiedzieć to zdanie: „Wybierz pracę, którą kochasz, a nie przepracujesz ani jednego dnia więcej w Twoim życiu”, które przypisuje się Konfucuszowi? Niewątpliwie jest prawdziwe dla kolejnej „plastyczki”, a właściwie z wykształcenia architektki, która, aby realizować pasję, stworzyła własną pracownię dla dzieci.

Agnieszka Chranowska-Małys (Pracownia Plastyczna Studio ACM w Gliwicach) jej odwaga i kreatywność dziecięca stały się bodźcem do stworzenia własnej pracowni, która rozpoczęła działalność w sierpniu 2012 roku. Początki były trudne, bowiem wciąż brakowało miejsca dla dzieci chętnie odwiedzających pracownię, wreszcie zaanektowanie „piwnicy” spowodowało, że studio miało wystarczające warunki lokalowe do podjęcia animacji. Atutem tej pracowni jest autorski program zajęć oraz bogactwo stosowanych technik. Pozwala to na swobodną wypowiedź artystyczną oraz otwiera młodym twórcom drzwi do poszukiwania własnej drogi artystycznej. W pracowni powstają bowiem ceramiczne wytwory, prace malarskie, rysunkowe, kolaże, dzieci poznają techniki graficzne, uczą się tkactwa, filcowania, a także malowania na tkaninie i batiku. Pracownia działa niemalże całodobowo, a prowadząca stara się być elastyczna i przecząc zasadom fizyki, „rozciąga” czas. W programie zajęć znalazły się chociażby tematy związane z tradycjami regionu czy śląskimi legendami. W okresie wakacji i ferii pracownia organizuje warsztaty wakacyjne, których celem jest twórcze i kreatywne spędzanie wolnego czasu, drzwi studia są otwarte dla wszystkich. Chociaż w literaturze tematu podkreślane jest znaczenie samego procesu twórczego, to w tym miejscu duże znaczenie ma doprowadzenie każdej rozpoczętej pracy do końca. Efekt finalny, który często osiągany jest po kilku spotkaniach, wymaga więc systematyczności spotkań i ciągłego zaangażowania.

Magdalena Cieżak (Pracownia Malarstwa i Grafiki MDK „Pod Akacją” w Lublinie) – ta instruktorka wprowadziła do programu zajęć MDK technikę grafiki warsztatowej z tradycyjną prasą graficzną. Głównym celem działalności pracowni jest stworzenie dzieciom i młodzieży w wieku szkolnym sprzyjających warunków do pełnego rozwoju naturalnych predyspozycji i uzdolnień plastycznych oraz doskonalenie ich umiejętności posługiwania się technikami plastycznymi. Grafika warsztatowa

z wykorzystaniem tradycyjnej prasy graficznej – linoryt, kolografia czy monotypia – urozmaicają zajęcia i przyciągają nowych uczniów, wskazują młodym ludziom wartościowe sposoby spędzania czasu wolnego, uczą kreatywności, pracy w grupie, dają satysfakcję z dokonań i poczucie własnej wartości. Obrazy i grafiki powstające w pracowni (wielokrotnie były pokazywane na wystawach twórczości dziecięcej) prezentują wysoki poziom artystyczny oraz wrażliwość emocjonalną i wizualną młodych autorów. Corocznie z sukcesem biorą też udział w licznych lokalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych konkursach plastycznych. Jak pisze inicjatorka spotkań „do mojej pracowni co roku zapraszam nowych uczniów w wieku od 6 do 18 lat. Niektórzy pozostają tu przez lata, aż do matury. Na zajęcia przychodzą zarówno dzieci zainteresowane sztukami plastycznymi, którym nie wystarcza plastyka w szkole, jak i sześcioletki, którym po raz pierwszy pokazuję jak trzymać ołówek, jak rozrabiać farby. To ogromna przyjemność dla edukatora, ale też wyzwanie i odpowiedzialność. Zaangażowany nauczyciel ma zaangażowanych uczniów!”

Jerzy Jankowski (opiekun Koła Plastycznego Szkoły Podstawowej w Dobkowicach) to równocześnie dyrektor tej wiejskiej szkoły. W tym roku ta placówka świętowała 30-lecie swoich plastycznych tradycji, czyli istnienia Kółka Plastycznego. Ten edukator, przyjeżdżając ze swoimi podopiecznymi na wernisaż wystawy pokonkursowej, pokonał przeszło 370 km. Wszystkie prace nadesłane z tego miejsca zostały pokazane na ekspozycji, a goście zachwycali się kunsztem linorytów (przeważnie kolorowych, wielomatrikowych), których autorami byli uczniowie dobkowickiej placówki. „Wpływ” autorytetu jest silny, bowiem sam Jankowski jest twórcą linorytów oraz ekslibrisów, znanych w środowiskach graficznych i bibliofilskich, a jak pisał Jan Wolski w katalogu 25-lecia Koła Plastycznego, dodatkowo jest mądrym nauczycielem i przewodnikiem. I znów czas, który konieczny jest do stworzenia dzieła, jest długi, wymagający i nacechowany oddaniem i cierpliwością. W pracy tego edukatora wymienilibyśmy jeszcze jedną cechę, która bardzo mocno zostaje wyeksponowana: każde zajęcia, spotkanie, wyprawa do innej placówki, miasta to nauka samodzielności. Pozostawiając swym podopiecznym możliwość decydowania o wyborze materiałów, tematów czy środków, uczy tego, że każdy uczeń staje się „niepodległym bytem”. Autentyczność, szczerłość i nietuzinkowy odbiór rzeczywistości, także lokalnej, to elementy przekładane na tematykę prac, które także zdobywają nagrody w kraju i poza nim. To oczywiście nie jest największa miara sukcesu pracowni i osób, które je tworzą. Największą satysfakcją jest chyba to, że dzieci czekają na dzień, w którym mogą się spotkać i dać upust swoim artystycznym emocjom.

Podsumowanie

W teoretyzowaniu o sposobach realizowania misji poprawy kultury artystycznej wśród dzieci, w ideach krążących wokół kształcenia plastycznego, w staraniach o zrozumienie sztuki i jej twórców ważny jest przekaz. Możemy jednak „zaczerniać

papier”, snuć kolejne wywody, pisać znakomite dysertacje naukowe, ale jeśli nie będzie obok praktyki – nie będzie też sensu.

To wytrwali i cierpliwi nauczyciele, animatorzy działań artystycznych, instruktorzy technik plastycznych, edukatorzy kultury są jednostkami, które sięją „ziarno”. To zaledwie kilka nazwisk (obok wielu tu niewymienionych), ale bez ich pasji nie byłoby plastycznego „podaj dalej”!

Bibliografia

- Bogus M., *Róbmy „swoje”*, [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Bogus M. (red.), *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
- Eisner E., *Wymarzony profesor*, *Wizja* 43, [za:] F. Gagnon-Bourget, *O nauczaniu sztuk plastycznych w Quebecu*, „Plastyka i wychowanie” 1995, nr 4.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa 1979.
- Grochulska-Stec J., *Klimat psychologiczny warunkiem rozwoju poznawczego i społecznego dziecka*, „W Korczakowskim Kręgu” 1989, nr 25.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1931.
- Misiorna E., *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*, [w:] *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, red. E. Misiorna, E. Ziętkiewicz, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Poznań 1999.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1987.
- Popek S., *Zjawisko kryzysu w twórczości plastycznej młodzieży*, [w:] *Metodyka plastyki w klasach IV-VIII*, red. S. Popek, WSiP, Warszawa 1989.
- Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa 1997.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

Netografia

- <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/02/czeskie-mity-idealnego-nauczyciela.html> [dostęp: 7.07.2017].
- <http://www.olaszczygiel.pl/2016/12/wernisaz-wystawy-pokonkursowej-moja.html> [dostęp: 10.03.2017].

Jacek Pasieczny

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Mural – tylko malowany mur?

Wstęp

W zagadnienie kultury wizualnej w przestrzeni wpisuje się sztuka plastyczna tworzona na ulicy. Teoretycy kultury próbują ten gatunek sztuki różnie definiować. W popularnych omówieniach najczęściej przyjmuje miano „street art” – co w znaczeniu dosłownym brzmi: sztuka tworzona wprost na ulicy.

W ostatnich latach jednym z najpopularniejszych zjawisk polskiego street artu jest mural. Obserwuje się bardzo duże zainteresowanie społeczne tym gatunkiem, toczą się ożywione dyskusje i polemiki. Mówi się nawet, że mural jako gatunek sztuki ulicy ma w Polsce swoje 15 minut. W każdym mieście powstają coraz to nowsze „obrazy ściennie”. Opisują je architekci, komentują urbaniści, socjologowie, kuratorzy galerii, a nawet sami twórcy, jednak to przede wszystkim wśród społeczności lokalnych murale wywołują żywe reakcje. Bo mural to nie tylko wielkoformatowy obraz na murze, ten „fenomen określany dziś elastycznym i pojemnym mianem street artu ma w Polsce własną, kilkudziesięcioletnią historię i nie jest prostą kopią procesów obecnych w świecie Zachodu. Wiele zjawisk pojawiło się w Polsce równolegle, a niekiedy nawet wcześniej w stosunku do tego, co krytycy gatunku uznają za jego początki”¹.

W artykule spróbuję scharakteryzować jedną z dziedzin kultury wizualnej w przestrzeni: mural – fenomenalne zjawisko kultury XXI wieku.

„Jest taka dziedzina, w której stajemy się potęgą. Street art choć na świecie to zwykle sztuka dla sztuki u nas pełni ona różne funkcje”².

Mural – najpopularniejsza forma artystycznego wyrazu w przestrzeni i jej funkcje

Mural – sztuka plastyczna, „rodzaj monumentalnego malowidła ściennego”³. To dość ogólne i lapidarne hasło encyklopedyczne kryje w sobie niezwykle długą historię

¹ M. Rutkiewicz, *Street art w Polsce*, „Znak” 2014, nr 07/08, s. 91.

² A. Niemojewska, *Obrazy w rozmiarze XXL*, „Uważam Rze” 2014, nr 7.

³ *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 11, Warszawa 2005, s. 306, Suplement Gazety Wyborczej przygotowany przez zespół redakcyjny: J. Rawicz, Z. Rydlińska-Czernuszczyk, E. Maziarska, W. Ostrowska, E. Jewdokimow, W. Gorlewski, M. Kossakowski.

siegającą jeszcze czasów starożytnych. Antyczne źródła podają, że np. po bitwie po Cheroneę na budynkach Aten pojawiły się liczne napisy ośmieszające Macedończyków. Zwyczaj pisania po murach celem przekazania określonych treści to nic innego jak odległa historia graffiti – zjawiska powszechnego na obszarze całego starożytnego Rzymu, które do dzisiaj istnieje na świecie. Można powiedzieć, że to proceder „stary jak świat” – stary jak mury. Zaczęło się od rysowania po ścianach jaskiń, a współcześnie – to ważna dziedzina sztuki realizowana w przestrzeni, czyli na zewnątrz. Z biegiem lat zmienia swoją formę, wprowadza nowe środki wyrazu i stosuje lepsze techniki. *Encyklopedia Staropolska* tak opisuje zjawisko malowania na ścianach: „miano zwyczaj w Polsce umieszczać niekiedy na bramach, dworach, drzwiach, belkach i tym podobnych miejscach napisy jako maksymy moralne, wyznanie swoich przekonań, dewizy i tym podobnie”⁴. Czyż tak nie możemy scharakteryzować i naszych współczesnych malowideł ściennych?

Nie będę jednak skupiał się na historii murali, chciałbym raczej podkreślić rolę teże sztuki w komunikacji społecznej, w kształceniu i wychowaniu – różne wymiary tego słowa.

Pojęcie muralu można dziś rozumieć rozmaicie i wielu stosuje je według własnego uznania. Według *Encyklopedii Powszechnej* mural to „rodzaj monumentalnego malowidła ściennego”⁵. Z kolei *Mały Słownik Terminów Plastycznych* rozwija tę definicję o jej historyczne początki i podaje następującą definicję: „Mural z hiszp. mural ścienny – nazwa oznaczająca dekoracyjne malarstwo ścienne... Artyści, którzy rozwinęli tę działalność, to David Alfaro Siqueiros, Jose Clemente Orozco i Diego Rivera. Uprawiali oni sztukę zaangażowaną społecznie, dydaktyczną, stosując proste alegorie i dosadną ekspresję wyrazu”⁶. W cytowanej definicji występuje słowo „dekoracyjność”, ta cecha – obok przekazu społecznego – jest podstawową i zasadniczą cechą malarstwa na murach. A zatem można powiedzieć, że murale to dekoracyjne malarstwo ścienne, którego celem jest zarówno „urozmaicenie”, „ożywienie” przestrzeni, jak i określony przekaz.

Zaangażowanie twórców „obrazów na murze” i odbiorców – to kolejny ważny aspekt malarstwa ulicznego. Zaangażowanie rozumiane jako wiara w możliwość dokonania przemiany w świecie, w swoim środowisku, przekazanie swoich wrażeń, odczuć i poglądów (społecznych, politycznych). Malowidła na ścianach bywają wyrazem niezgody na to co jest, wyrażają tęsknotę za czymś lepszym. Przykładowo jeden z przedstawicieli sztuki ulicznej twierdzi, że w ten sposób oddaje głos niemy

⁴ A. Bruckner (red.), *Encyklopedia Staropolska*, t. 1: A–M, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990. s. 831.

⁵ *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 11, Warszawa 2005, s. 306, Suplement *Gazety Wyborczej* przygotowany przez zespół redakcyjny: J. Rawicz, Z. Rydlińska-Czernuszczyk, E. Maziarska, W. Ostrowska, E. Jewdokimow, W. Gorlewski, M. Kossakowski.

⁶ K. Zwolińska, Z. Malicki, *Mały Słownik Terminów Plastycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 40.

świadkom (czyli ścianom) pamiętającym ludzkie dramaty. Chce by o tych wydarzeniach pamiętać, by nigdy nie wrócili. Maluje więc „znaki” tamtych okrutnych czasów. I to jest ten jego osobisty, „plastyczny” przekaz.

Jak sama nazwa wskazuje, do muralu najbardziej nadają się mury: ślepe ściany kamienic, stare budowle, wiadukty itp. Wykonywane przez jedną osobę lub grupę osób, nierzadko z udziałem społeczeństwa lokalnego. Malowane różnymi farbami, pędzlem, wałkiem czy gąbką. Ze względu na miejsce oraz podobną technikę wykonania takie dzieło bywa nazywane graffiti, a niektórzy teoretycy kultury uważają wręcz, że to właśnie ze sztuki graffiti zrodził się mural. Graffiti wyrosło z „działań artystycznych realizowanych też na murach, ale działań niejako oddolnych z reguły nielegalnych i w odczuciu społecznym dość często uznawanych za wandalizm, czyli działań niezgodnych z prawem i nieakceptowanych przez ogół”⁷. Zresztą między graficznymi, a twórcami murali od dawna toczy się spór. „Niektórzy radykalnie nastawieni artyści i kuratorzy twierdzą, że muralizm, jako twórczość legalna i organizowana odgórnie, nie jest częścią street artu, którego cechą wyróżniającą powinna być jeśli nie nielegalność, to przynajmniej oddolność inicjatywy związanej z powstaniem dzieła. Poza tym muralizm istniał na długo przed pojawieniem się street artu i został przez niego zaanektowany”⁸.

Nie wdając się w polemikę, chcę wyróżnić dwie bardzo ważne cechy malowidła ściennego w przestrzeni otwartej. Są to: **wizualna komunikacja społeczna i edukacja**.

Współczesny mural jest najczęściej dziełem przemyślanym, planowo wkomponowanym w określoną, konkretną przestrzeń miejską i jak każda dziedzina sztuki posiada swoją indywidualną sferę duchową: „sztuka tworzenia na ulicy czy dla ulicy jest tak samo wartościowa, z bogatym językiem artystycznej wypowiedzi, jak pokazywana w galeriach. (...) Najważniejszym aspektem tworzenia w przestrzeni miejskiej jest fakt kompletnej niezależności, wolności artystycznej wolnej od skomplikowanych relacji związanych z prezentacją swoich prac w galeriach”⁹. David Harley, amerykański muralista, uważa, że „wolność do tworzenia i przekształcania siebie i naszych miast jest, chcę to podkreślić, jednym z najcenniejszych i najbardziej lekceważonych wartości pośród praw człowieka”¹⁰. Trudno nie zgodzić się z tą opinią, uwzględniając i nasze polskie realia. Zacytuję też fragmenty bardzo ciekawej rozmowy przeprowadzonej przez Agnieszkę Bułacik z artystami ulicy: „artyści ulicy wierzą, że dodają coś do miasta, tworzą energię, która poprawia zniszczone budynki. (...) Niekoniecznie chodzi o upiększanie miasta. Kategoria piękna lub „ładności” jest dużo dalej, nie jest aż tak istotna. Jest to potrzeba ekspresji wychodząca z wnętrza,

⁷ *Sztuka mojej ulicy. Społeczny wymiar street artu*, red. K. Kamińska, Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej, Wrocław 2014, s. 39.

⁸ M. Rutkiewicz, *Street art...*, op.cit., s. 90.

⁹ T. Sikorski, M. Rutkiewicz, *Graffiti w Polsce*, Carta Blanca, Warszawa 2011, s. 12.

¹⁰ *Ibidem*, s. 13.

odpowieź na dostrzeżenie braku w przestrzeni miejskiej”¹¹. Potwierdza to fragment rozmowy z twórcą murali: „patrzę na jakąś przestrzeń i widzę, że czegoś mi brakuje, więc to robię”¹².

Malowanie murali z technicznego i organizacyjnego punktu widzenia, jak twierdzą ich autorzy, to ciężka fizyczna praca, ale ściana nie może autora deprymować, wręcz przeciwnie. To wyzwanie, jak mówią „wyzwanie twórcze”. Przy tym architektura i jej funkcja narzuca swoim kształtem rozwiązania oraz inspiruje (np. mural na budynku elektrowni będzie miał inny temat od muralu np. na budynku szkoły, czy budynku przychodni lekarskiej).

Najłatwiej malować na ścianach ślepych, chociaż wkomponowanie malowidła w określony obiekt jest też sztuką. W dobie powszechnych komputerowych programów graficznych, wkomponowanie „obrazu na ścianie” znacznie ułatwia pracę przy ich aranżacji. Wykonuje się je szybciej i dokładniej.

Mural – tylko malowany mur?

Współczesne murale podporządkowują się aktualnym trendom. Wpisują się w najmodniejsze kierunki kultury wizualnej. Twórcy szukają (jak wspomniałem wcześniej) coraz atrakcyjniejszych form i nowych rozwiązań plastycznych oraz wykorzystują nowoczesną technikę. Twórcami murali są głównie zawodowi artyści, dla których – jak często sami podkreślają i co potwierdzają cytowane wypowiedzi – malowanie w przestrzeni jest potrzebą ekspresji artystycznej i wyjścia poza galerię czy własną pracownię. W tym wypadku mural można uznać za sztukę elitarną.

Ale są i tacy, dla których mural jest po prostu formą zarobkowania. W niektórych miastach tworzą się prywatne firmy, ich pracownicy to bardzo często byli graficy. Świadczą o tym stosowane przez nich narzędzia i stylistyka (farby, spray, liternictwo). Niektórzy z nich chcą pozostać z jednej strony alternatywnymi artystami, których nie ograniczają żadne reguły formalne, a z drugiej jest to ich główne źródło utrzymania. Tak więc mural można uznać zarówno jako sztukę elitarną, jak i sztukę użytkową, po prostu jako biznes.

W przestrzeni miejskiej murale służą nie tylko jako narzędzie ekspresji artystów czy środek zarobkowania. Spełniają też bardzo ważne funkcje edukacyjne, propagandowe i reklamowe. Sięgając do PRL-u, jeszcze dziś możemy spotkać resztki reklam nieistniejących już firm (np. Miraculum w Krakowie). Są też i takie, które „maskują” mankamenty architektury lub powstają z czysto praktycznych potrzeb, np. zasłaniania ruiny, puste place, zaniedbane budynki itp. Niezwykle atrakcyjne i społecznie akceptowalne stają się murale w typowych blokowiskach. Ludzie z aprobatą przyjmują ich jaskrawość koloru i oryginalność form na jednolitych, szarych ścianach bloków.

¹¹ *Sztuka mojej ulicy...*, op.cit., s. 39.

¹² *Ibidem*.

We współczesnych miastach coraz częściej dostrzegamy nowe mity i symbole naszych czasów. „Po sterowanych komputerowo podświetlanych fontannach i po pomniczkach, ławeczkach polskie miasta odkryły nowy pomysł: murale. Malowidła na murach mnożą się więc gwałtownie, choć nie zawsze sensownie. I ciekawie ewoluują”¹³. Współczesne murale zaczynają też ewoluować w kierunku zaskoczenia i szokowania. Szukając atrakcyjnych form wizualnych, pojawiają się niestosowane dotąd nowe walory plastyczne – nieraz wręcz szokujące. One też mają na celu przekazanie określonych treści, bądź atrakcyjne reklamowanie konkretnego produktu. Mają na celu zatrzymać uwagę „przechodnia”, wzbudzić zainteresowanie i zmusić do refleksji.

Malowidła ścienne są również reklamą jakiejś instytucji, firmy, nierzadko także reklamą walorów turystycznych miasta i jego okolic. Dzięki takim muralom buduje się patriotyzm lokalny i zachęca turystów do odwiedzania i podziwiania „małej ojczyzny”. Nic więc dziwnego, że władze miast, samorządy, stowarzyszenia doceniają te społeczne i biznesowe walory malowideł i „oddają” w ręce artystów tzw. „puste ściany”. W ten sposób nie tylko uatrakcyjniamy własne obiekty, ale też pokazują swoją otwartość na sztukę w ogóle. Mural okazał się też idealnym dla upamiętniania wydarzeń i rocznic historycznych, a także idealnym i nośnym sposobem na głoszenie przekonań politycznych.

Można mnożyć przykłady murali tzw. ideowych, informacyjnych i reklamowych – o bardzo różnorodnych walorach artystycznych. Chociaż malowidła ścienne wykonane przez grupy kibiców sportowych „nie grzeszą” kunsztem artystycznym, są jednak cennym świadectwem autentycznej kultury wizualnej. Spontaniczne



Il. 1. Mural przy ul. H Kołłątaja, Wrocław (fotografia Autora)

¹³ P. Sarzyński, *Zamuralowani*, „Polityka” 2013, nr 38, s. 84.



Il. 2. Kaplica przy ul. Nowej, Zamość (fotografia Autora)

malowidła grupy lokalnych aktywistów, którzy malują szare mury okalające kapliczkę – to kolejny przykład autentyczności kultury wizualnej w przestrzeni.

Warto przytoczyć konkretne przykłady murali, które realizowałem ze studentami Wydziału Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego oraz lokalnymi grupami społecznymi w Krakowie. Zaczęło się od pierwszych kontaktów z krakowską grupą „Pogromcy Bazgrołów”. Grupa działa od 2014 roku, a ich pierwotnym celem było zastąpienie muralami bohomazów i wulgarnych napisów na ścianach krakowskich budynków. Obecnie to bardzo prężna organizacja społeczna skupiająca artystów, wolontariuszy, pracowników instytucji miejskich i spółdzielni mieszkaniowych, a także studentów szkół artystycznych. Ich społeczne inicjatywy i działania realizowane są we współpracy z różnymi instytucjami i z Urzędem Miasta. Dla studentów Wydziału Sztuki współpraca z „Pogromcami Bazgrołów” jest praktycznym zastosowaniem wiedzy, jaką zdobywają w ramach zajęć z malarstwa ściennego. W ramach tej współpracy powstał m.in. mural na ścianach budynku krakowskiej Przychodni Zdrowia przy ul. Pachońskiego. Wykonawcami byli studenci Wydziału Sztuki. Mural spełnia trojaką rolę: warsztatową, estetyczną i informacyjną. Niestety dzieło zdewastowano. Nieprzewidziane zdarzenie wyzwoliło wśród mieszkańców niezwykle integrację i zaangażowanie, mural udało się naprawić.

W mniejszej skali, lecz równie z dużym zaangażowaniem, powstał mural na dziedzińcu jednej z kamienic krakowskiego Podgórze. Jego Autorka wykorzystała remont kamienicy: „Nie chciałam patrzeć na nudną pastelową ścianę”. Do wykonania wystarczyła tylko puszka farby, ciekawy pomysł plastyczny i zaangażowanie, typową gładką ścianę, zostawioną przez ekipę remontową, zamieniono na pogodną i zabawne malowidło.



Il. 3. Mural z akcji Wydział Sztuki w Mieście, ul. Pachońskiego, Kraków (fotografia Autora)

Mural na osiedlu mieszkaniowym przy ul. Mackiewicza w Krakowie, to kolejny przykład społecznego zaangażowania. Mural na podstawie projektu studentów Wydziału Sztuki, wykonali całkowicie mieszkańcy bloków. Stronę organizacyjną i materialną (farby, pędzle) zabezpieczyła spółdzielnia mieszkaniowa. Realizację nadzorowali studenci. Pracy towarzyszyła ogólna wesołość i niezwykle zainteresowanie otoczenia.



Il. 4. Akcja „Pogromcy Bazgrołów”, ul. Mackiewicza, Kraków (fotografia Autora)



Il. 5. Mural Szkoła Podstawowa nr 113, Akcja „Pogromcy Bazgrołów”, Kraków (fotografia Autora)

Podobną akcję „malowania ściennego” zorganizowano przy ul. Stachiewicza w Krakowie. Mural malowali uczniowie klas V i VI ze Szkoły Podstawowej nr 113, oczywiście pod opieką „fachowców” z Uniwersytetu Pedagogicznego. Organizatorzy musieli wykazać się dużą „elastycznością”. Należało nanieść pewne zmiany w projekcie, by był dla dzieci łatwiejszy do wykonania.

Kolejny mural, przy zaangażowaniu moim i studentów, to malowidła na ścianach budynku na krakowskim Kazimierzu. Projekt wyłoniono na uczelni drogą konkursową. Warunki były trzy: malowidło miało powstać szybko, bezpiecznie i na ścianie zaakceptowanej przez właściciela. Kwestią organizacyjną projektu zajęli się również studenci. Akcji towarzyszyło zainteresowanie lokalnego społeczeństwa.



Il. 6. Mural. Akcja Wydział Sztuki w Mieście, Kazimierz, Kraków ul. Bartosza 1 (fotografia Autora)

W społecznym odbiorze mural pełni przede wszystkim funkcję dekoracyjną. To jedyna, obok informacyjnej, najbardziej dostrzegalna i „nośna” cecha wszystkich murali. Ludzie zazwyczaj nie odróżniają, co jest murałem artystycznym, a co nie. Widać, że jest ładnie i kolorowo w monotonnej szarzyźnie bloków, kamienic, rozkopanych ulic itd. Mural to czasem najszybszy sposób na dokonanie rewitalizacji jakiegoś miejsca (np. krakowski Kazimierz). Mural staje się sposobem na „przyciągnięcie” ludzi, bo porządkuje i „upiększa” zaniedbane miejsca w przestrzeni. To dowód na ogólne przyzwolenie społeczne na tworzenie murali. Nie tylko przez indywidualnych twórców.

Podane przykłady wskazują, że coraz częściej murale są efektem działań całych grup społeczności lokalnej (szkoły, ogniska plastyczne, stowarzyszenia, zakłady pracy, samorządy osiedlowe). Ta uliczna aktywność twórcza wyzwala tzw. wolność tworzenia. Przykładem są omówione i zilustrowane akcje społeczne „Pogromców Bazgrołów” i ich współpraca z Wydziałem Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Oryginalnym i znakomitym przykładem może być też autobus zamojskiego PKS-u jeżdżący po Polsce z napisem „Jestem z Zamościa”. Promuje w ten sposób nie tylko miasto Zamość, ale i twórców mobilnego malowidła.



Il. 7. Akcja Jestem z Zamościa (fotografia Autora)

Cechy wychowawcze murali

Wymienione akcje w konkretnej rzeczywistości z określonymi grupami społeczeństwa są dowodem na wychowawczą i kreatywną rolę sztuki ulicznej.

Jako pedagog i malarz z doświadczeniem, widzę i podkreślam olbrzymie znaczenie street artu (w tym omawianego gatunku – muralu) w rozwoju człowieka, jego intelektualnych doznań, wrażliwości i wyobraźni.

Aktywność plastyczna – to twórczość i kreatywność. Te dwa aspekty działalności artystycznej dają człowiekowi największe możliwości do rozwoju osobowości, a tym samym do wytwarzania idei i rzeczy nowych, wartościowych „aktywność twórcza pozwala widzieć więcej i lepiej, inaczej i intensywniej”¹⁴. Każda twórczość plastyczna, a więc i „malowanie na ścianie”, przyczynia się do rozwoju twórczej postawy człowieka. Ta ekspresja plastyczna jest naturalną formą wyrażania wiedzy o świecie, o sobie, a co za tym idzie – wyrażania emocjonalnego stosunku do świata. I to nie jest tylko suche stwierdzenie, co starałem się udowodnić w niniejszym tekście.

Hanna Krauze-Sikorska stwierdza, iż „aktywny udział edukacji opartej na równowadze między rozwojem umysłowym, wrażliwością i dyspozycjami twórczymi staje się w świecie współczesnym koniecznością, a wychowanie przez sztukę musi zostać włączone w szerszą koncepcję edukacyjną”¹⁵. Wychowanie przez sztukę to szerokie i ważne zagadnienie, a zmiany zachodzące w procesie edukacji stawiają przed nauczycielami kierunków artystycznych nowe zadania. Z pedagogicznego punktu widzenia to bardzo istotny fakt i trzeba mieć świadomość jego nieodzowności we współczesnej szkole. Musi być brany pod uwagę też we współczesnej kulturze. Sztuka ulicy dla ulicy angażuje umysłowo i ruchowo. W przypadku murali zaangażowanie zarówno twórców obrazów na murze, jak i ich odbiorców należy rozumieć jako możliwość dokonania czegoś w swoim środowisku, przekazania swoich wrażeń, odczuć, poglądów, no i oczywiście uzdolnień artystycznych.

Dlaczego tak wiele miejsca poświęcam ekspresji twórczej i jej wychowawczej roli w kontekście plastycznej sztuki ulicy? Ponieważ cechą szczególną wszystkich przejawów malowideł w przestrzeni (w tym i murali) jest ich – i podkreślam to z całym przekonaniem – aktywność ruchowa w procesie malowania. Zaangażowanie, spontaniczność, integracja i postawa twórcza – i co jest nie bez znaczenia – odbiór społeczny. Obraz powstaje w miejscu, gdzie najważniejsi są zwykli ludzie z najbliższego otoczenia. Mogą to być mieszkańcy jednego podwórka, osiedla, miasta...

Kolejną, równie ważną cechą wychowawczą murali jest ich tzw. **wolność twórcza**, o czym pisałem wcześniej. Wyraża się to spontanicznością autorów i wyzbyciem się pewnych ograniczeń tematycznych i formalnych. Bardzo często ta wolność twórcza rozumiana jest przez niektórych autorów murali, jako forma prowokacji, zadziwienia, a jej celem jest zaszokowanie, zaskoczenie, zmuszenie do refleksji przechodnia, a bardzo często „zaistnienia na ścianie” przez samego autora. To swoista autoreklama, ale to już nieco inny temat.

¹⁴ M. Kierska, *Współczesne koncepcje wychowania plastycznego*, <https://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2967> [dostęp: 26.02.2018].

¹⁵ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 13.

Podsumowanie

Dyskusje o kulturze podkreślają kryzys tradycyjnego wzoru uczestnictwa w kulturze w ogóle. Dotyczy to wszystkich grup wiekowych: dzieci, młodzieży, dorosłych. Większość ludzi korzysta z dostępnej kultury medialnej (telewizja, internet, prasa itp.). Może właśnie sztuka uliczna wyzwala społeczeństwo z marazmu i tego wszechobecnego biernego uczestnictwa w kulturze. Sztuka uliczna – dzieła wychodzące na zewnątrz, dosłownie na ulicę – przemawia bardziej i mocniej. Bywają nieraz zbyt „głośne i nachalne”, ale zawsze wyraziste i nie pozwalają przejść obok siebie obojętnie. Może w tym tkwi fenomen muralu – street art.

I jeszcze jedna, podsumowująca temat uwaga, dobrze, że kultura wizualna w przestrzeni jest tematem badań socjologów, przedmiotem dyskusji teoretyków kultury i samych twórców. W tej ogólnej dyskusji nasuwają się pytania: Kto powinien decydować o takiej, a nie innej formie działań ulicznych? Czy malowidła ściennie winny mieć nieograniczoną inwencję twórczą? Czy jest jakaś odpowiedzialność za artystyczny wymiar kultury ulicznej? „Gdzie kończy się ten ładny, dobry i społecznie akceptowalny street art, a zaczyna się społecznie brzydkie malowidło, które trzeba zwalczać”¹⁶. Piotr Sarzyński, podsumowując swój artykuł o wymownym tytule *Zamuralowani*, pisze: „mural ciągle jeszcze bardziej zdobi niż szpeci polskie miasta. Ale jakaś publiczna dyskusja by się przydała. Np. o tym, kto powinien decydować o tworzeniu nowych murali (mieszkańcy, fundatorzy, władze miejskie), a kto o ich artystycznym kształcie (tylko artyści czy także mieszkańcy?) czy tak samo traktować murale, które reklamują karmę dla psów, i te które są wyłącznie dziełami sztuki?”¹⁷.

Pytania pozostają otwarte. Dotyczą – w przypadku poruszanego przeze mnie tematu – tylko jednej formy street art. Ale problemy dostrzegam też w całej złożoności sztuki ulicznej: jej tworzenia, uczestnictwa i odbioru. Zgadzam się z cytowaną opinią Sarzyńskiego, że kultura wizualna w polskiej przestrzeni wymaga szerokiej debaty, i dodam do tego, że potrzeba również usystematyzowania i może wpisania w jakieś „reguły”. Chociaż... rodzi się obawa, że ta sztuka ulicy i dla ulicy sklasyfikowana przez teoretyków „zabije” jej spontaniczność i wolność tworzenia – tak cenną dla ich autorów.

Na zakończenie pozwolę sobie zacytować bardzo wymowne stwierdzenie Cedara Lewisohn’a – kuratora wystawy twórczości ulicznej w londyńskiej galerii Tate Modern – który napisał: „Na koniec to do ciebie jako widza należy decyzja, co jest sztuką, a co nie, co jest interesujące, a co nie. Jednak zanim podejmiesz decyzję, najpierw naucz się patrzeć”¹⁸.

¹⁶ M. Rutkiewicz, *Street art...*, op.cit., s. 90.

¹⁷ P. Sarzyński, *Zamuralowani...*, op.cit., s. 86.

¹⁸ M. Rutkiewicz, *Street art...*, op.cit., s. 92.

Bibliografia

- Bogus M., *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016.
- Bogus M., *Róbmy „swoje”*, [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Bruckner A. (red.), *Encyklopedia Staropolska*, t. 1: A-M, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Ossolineum Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
- Eisner E., *Wymarzony profesor*, *Wizja* 43, [za:] F. Gagnon-Bourget, *O nauczaniu sztuk plastycznych w Quebecu*, „Plastyka i wychowanie” 1995, nr 4/1995.
- Kierska M., *Współczesne koncepcje wychowania plastycznego*, <https://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2967> [dostęp: 26.02.2018].
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Niemojewska A., *Obrazy w rozmiarze XXL*, „Uważam Rze” 2014, nr 7.
- Rutkiewicz M., *Street art w Polsce*, „Znak” 2014, nr 07/08.
- Sarzyński P., *Zamuralowani*, „Polityka” 2013, nr 38.
- Sikorski T., Rutkiewicz M., *Graffiti w Polsce*, Carta Blanca, Warszawa 2011.
- Sztuka mojej ulicy. Społeczny wymiar street artu*, red. K. Kamińska, Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej, Wrocław 2014.
- Zwolińska K., Malicki Z., *Mały Słownik Terminów Plastycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

Małgorzata Karczmazyk

Uniwersytet Gdański

Dialogi malarskie.

Poszukiwanie potencjału komunikacyjnego na płaszczyźnie wizualno-werbalnej

*Pomyśleć wspólnotę to ją poczuć na sobie,
poczuć w trakcie działania, w trakcie
uwspólniania, czyli w dialogu malarskim,
który staje się przestrzenią wizualnych
negocjacji równoległych.*

M.A. Karczmazyk, Zoya

Wstęp

Co to jest dialog malarski? Na potrzeby projektu realizowanego przeze mnie od 2016 roku, stworzyłam własną definicję tego pojęcia. To rodzaj niestandardowej „komunikacji”, w której tworzy się płaszczyznę przecinających się, negocjujących ze sobą znaczeń. Znaczeń, które powstają w trakcie działania, na styku dwóch osobowości, doświadczeń, żyć, dwóch istnień dopełniających się, ale i przeciwstawnych sobie. Wobec tego w dialogu malarskim konstruowane albo współtworzone są znaczenia. Każde znaczenie jest dialogiczne – nacechowane doświadczaniem, czasem i emocjami związanymi z indywidualnym przeżywaniem danego artysty. Wchodząc w dialog z „innym”, zaprasza się go do własnego świata, do własnej przestrzeni, odmiennie percypowanej, ale jednocześnie wchodzi się do jego przestrzeni, jego miejsca i stara się je „oswoić”. Idąc za myślą Józefa Tischnera, można powiedzieć, że każde „otwarcie dialogiczne jest otwarciem na innego człowieka: na *ty*, na *on* i *ona*, na *my*, *wy* i *oni*. W nim inny człowiek jest obecny dla mnie, a ja dla niego”¹.

Jest to wówczas bycie w świecie² z innym, dzielenie się i doznawanie wspólnych emocji i wrażliwości. Jest to twórcze współtworzenie siebie oraz innego, a także swojego obrazu na podobieństwo „innego”.

Wyrazem emancypacyjnego namysłu nad tym „dialogiem” jest ukazanie go jako przestrzeni do „układania się”. Wychodząc bowiem z założenia, że werbalizacja

¹ J. Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998, s. 23.

² M. Heidegger, *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

bywa zbyt zamknięta na „innego”, staram się odnaleźć „trzecią przestrzeń”³, w której znaczenia mogą być polisemiotyczne, negocjowalne, zaprzeczające sobie nawzajem, uzupełniające się wzajemnie. Przestrzeń, w której nie ma dążenia do efektu, ale liczy się sam proces działania malarskiego. Przestrzeń, w której znaki malarskie są wieloznaczne i zapraszają do ich negocjowania. Zatem dialog ten, który jest ciągłym słuchaniem, patrzeniem, wczuwaniem się w „innego”, aby go zrozumieć, aby móc również coś mu przekazać, aby coś wspólnie „powiedzieć”, aby powiedzieć samej sobie, jest nieskończony. Przez to zaś staje się wyjściem emancypacyjnym. Staje się drogą ku demokracji.

„Dialogi malarskie” jako interwencje pedagogiczne/terapeutyczne

Jak wiadomo, każdy z nas nosi w sobie własne traumy, lęki, może niezaspokojone potrzeby z okresu dzieciństwa. Pytanie na ile one są istotne i jak nas kształtują, wreszcie, czy są w ogóle do ujawnienia np. w trakcie działania malarskiego? Uwspólnianie może być więc próbą poszukiwania prób kompensacji, które pomogłyby w harmonijnym rozwoju człowieka. W takim rozumieniu dialog malarski jest formą arteterapii, czyli działaniem oczyszczającym. Jest alternatywną autoterapią dla jego uczestników. Nie jest w nim bowiem istotny produkt, ale sama aktywność twórcza. To, w jaki sposób negocjuję, staram się przekonać, zaktywizować mojego współuczestnika dialogu, jest zarazem płaszczyzną poznania jego, jak i mojego świata. Światoobraz⁴ staje się nie tylko światem zewnętrznym, opisem zastanej rzeczywistości, ale jest uzewnętrznieniem wnętrza i duszy.

Problem ten dotyczy jednak czegoś szerszego. Ze względu na swój zakres, wydaje się, że uwspólnianie może być szczególnie istotne w dobie konsumpcyjnych wzorców życia⁵. Może stać się podstawą do ukazania zagrożeń płynących z postmodernistycznych haseł kultury popularnej, w których iluzja przemiany własnego życia staje się możliwa dzięki posiadanym środkom materialnym. Pseudoterapia lansowana poprzez środki masowego przekazu doprowadza do błędnego spojrzenia na własną przeszłość, z którego możemy wymazać „coś” za pomocą magicznych książek czy rytuałów ze sfery konsumpcyjnej. Ponadto sięganie do konstruktywnych form radzenia sobie z doświadczeniem traumy jest dodatkowym walorem wychowawczym i równocześnie okazją do podjęcia debaty o szkodliwości masowych wzorców ze świata mass mediów, niemających nic wspólnego z pracą nad sobą czy radzeniem sobie z niezaspokojonymi potrzebami.

³ E. Soja, *Thirdspace: Expanding the Geographical Imagination*, Blackwell Publishers, New York 1996.

⁴ M. Heidegger, *Bycie i czas*, op.cit., s. 570.

⁵ G. Mathews, *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, PIW, Warszawa 2005, s. 249.

Jednak to nie wszystko. W „dialogu malarskim” współautorzy poznają siebie nawzajem. Negocjacja i wymiana myśli, poprzez wizualizację, staje się formą samopoznania. Tłumaczenie znaków albo ich przekład staje się z jednej strony autokomunikatem⁶ dla obydwu uczestników „dialogu”, a z drugiej strony stwarza możliwość komunikacyjną, pewien potencjał, który może zostać wykorzystany w porozumieniu się w sferze duchowej. Poznanie nie zamyka się więc tylko na zewnętrżności, ale również dotyka sfery intymnej, emocji, wrażliwości. Ta forma pracy ma jednak dalsze konsekwencje. Wspólne wymyślanie tematu, ustalanie kolorystyki, kompozycji w danej pracy, nie jest niczym innym, jak współtworzeniem reguł, którymi należy się posługiwać. A to przypomina z kolei reguły życia w społeczeństwie oraz pierwotną socjalizację. Ustalanie zasad i pewnych regulacji pomaga bowiem zbiorowości przetrwać, pomaga komunikować się wzajemnie, pomaga współpracować, aby rozwijać się i doskonalić. W ten sposób świat wraz z jego wspólnotami trwa od wieków.

Komentarz metodologiczny

W niniejszym badaniu zostanie zastosowana analiza jakościowa, studium przypadku i triangulacja metod: 1) metoda wizualno-werbalna, 2) interpretacja kompozycyjna wg Gillian Rose⁷. Z jednej strony bowiem przyjrze się samej strukturze kompozycyjnej prezentowanych obrazów malarskich, z drugiej zaś strony postaram się opisać treści, lub „struktury narracyjne” jak nazywają je Gunther Kress i Theo van Leeuwen⁸, które realizowane są odmiennie w sferze wizualnej i werbalnej. Trudno jest werbalizować struktury czysto wizualne jak: kolory, kształty czy faktury, nie posługując się porównywaniem czy też zaprzeczaniem poprzez werbalizowanie znaczeń⁹. Dlatego w metodzie Kressa i Leeuwena struktury wizualne i werbalne traktowane są jako całość. Jak piszą Kress i Leeuwen: „struktury obrazowe nie reprodukuja rzeczywistości. Wręcz przeciwnie, tworzą obrazy rzeczywistości, wiążące się z interesami instytucji społecznych, które te obrazy produkują, dystrybuują i odczytują. Struktury obrazowe nie są wyłącznie formalne – mają głęboki i ważny wymiar semantyczny”¹⁰.

Obydwie metody są w stosunku do siebie komplementarne i mają nastawienie krytyczne, związane jest to ze strukturami władzy, przenikającymi wszystkie sposoby

⁶ J. Łotman, *Kultura i eksplozja*, PIW, Warszawa 1999.

⁷ G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

⁸ G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading images. The Grammar of Visual Design*, Routledge, London and New York 1996, s. 43–78.

⁹ M. Karczmarczyk, N. Pater-Ejgierd, *A child in a virtual gallery. The analysis of selected web-sites of great museums*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2, s. 133–141.

¹⁰ *Ibidem*, s. 45.

widzenia zarówno twórców, obrazów, publiczność, jak i samego badacza. Metoda interpretacji kompozycyjnej jest uzupełnieniem niejako analizy wizualno-werbalnej, poszerzeniem niektórych jej elementów. Kluczowe dla niej jest szczegółowe przyglądanie się obrazom, tzw. analiza „dobrego oka”¹¹, czyli sposobu wnikliwego patrzenia na powstałe, w trakcie działania artystycznego, obrazy. Mimo że nie jest ona metodologicznie dopracowana, to jednak jest istotna z punktu widzenia nie tylko samej modalności kompozycyjnej obrazu, ale również staje się kluczowa opisując wytwarzanie obrazu, tj. dlaczego został on namalowany, kto go namalował i po co¹².

Jak pisze Rose: „obrazy są ważne, że mają moc i potrafią uwodzić, należy rozważać je w sposób krytyczny”¹³. Dlatego też moje, nieco nowatorskie być może zestawienie obydwu metod, ma nadać eklektyczny charakter niniejszemu badaniu i możliwie szeroko pomóc mi spojrzeć na wytwory powstałe w trakcie eksperymentu artystycznego, którym są analizowane tutaj „dialogi malarskie”.

„Malarskie dialogi” – analiza wybranych przypadków

Projekt, który dotyczy powyższej problematyki, związany jest z myślą przewodnią, wielokrotnie w przeszłości już eksplorowaną przeze mnie, a dotyczącą komunikacji za pośrednictwem obrazu (w szerokim sensie tego słowa). Zajmowałam się komunikatem rysunkowym dziecka¹⁴, wiedzą dzieci i dorosłych na temat ikonografii malarstwa polskiego i europejskiego¹⁵ oraz ideą emancypacyjną rysunku dziecka¹⁶, emancypacją sztuki¹⁷. Obecnie staram się kontynuować te rozważania, otwierając się na poszukiwanie szerszego, praktycznego kontekstu.

„Malarskie dialogi” to projekt, który polega na wspólnym malowaniu jednego obrazu przez dwóch artystów, symultanicznie. Do tego działania zapraszam, od

¹¹ I. Rogoff, *Studying visual culture*, [w:] *The Visual Culture Reader*, red. N. Mirzoeff, Routledge, London 1998, s. 17.

¹² Zob. G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych...*, *op.cit.*

¹³ *Ibidem*, s. 308.

¹⁴ Zob. M. Karczmarzyk, *Co znaczą rysunki dziecięce?*, Anwi, Gdańsk 2014; M. Karczmarzyk, *Co znaczą rysunki dziecięce? Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

¹⁵ M. Karczmarzyk, A. Wasilewska, *Malarstwo w oczach dzieci. Znaczenia nadawane wybranym obrazom Salvadora Dalego, Pabla Picassa, Roya Lichtensteina i Jacka Yerki*, „Kultura i Wychowanie” 2015, nr 10(2), s. 36–43.

¹⁶ M. Karczmarzyk, *Prawo dziecka do „głosu” w przestrzeni społecznej. Rysowanie jako proces emancypacyjny*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2, s. 116–121.

¹⁷ Zob. M. Karczmarzyk, *Wspólnota i u(nie)pamiętnianie. Rewizualizacje, znaczenia i strategie budowy miasta w przestrzeni Gdańska*, [w:] *Miasto jak wspólny pokój: gdańskie modi co-vivendi*, red. M. Mendel, Gdańskie Towarzystwo Naukowe: Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2015.

2016 roku, kolejnych artystów. Dialogi zrealizowałam już z następującymi osobami: Krzysztofem Suchomskim (listopad 2016 roku), Kingą Łapot-Dzierwą (kwiecień 2016 rok), Anitą Cempa (listopad 2016 i styczeń 2017 rok), Dorotą Borowską (luty 2017 rok), Agatą Oryszyn (maj 2017 rok), Katarzyną Banaś (czerwiec 2017 rok), Bogdanem Olechem (luty 2017), Dorotą Markowską (styczeń 2018) i Dominiką Szełagowską (marzec 2018).

W niniejszej analizie skupię się na dwóch „dialogach malarskich”, które postaram się przeanalizować, wykorzystując studium przypadku. Będą to dwa przypadki: kobieta i mężczyzna, w podobnym przedziale wiekowym – około 40–50 lat. Obydwoje są artystami i obydwoje na co dzień malują, a ich praca zawodowa związana jest z malarstwem. Mężczyzna jest profesjonalistą w technice akwareli i często sprzedaje swoje akwarele galeriom trójmiejskim. Kobieta jest zarówno teoretykiem, jak i praktykiem w zakresie dyscypliny malarskiej, jednak z akwarelą styka się po raz pierwszy w trakcie dialogu.

Na podstawie zebranego materiału badawczego, czyli wywiadów z artystami, nagrań video oraz wytworów wizualnych powstałych w trakcie projektu, postaram się opisać i pokazać, w jaki sposób język wizualny może stanowić interesującą płaszczyznę komunikacyjną wymiany znaczeń i obopólnej współpracy.

W tym miejscu muszę jednak dodać, że istotą projektu jest traktowanie przeze mnie każdego wytworu plastycznego jako „dzieła otwartego”, które rozumiem w ujęciu Umberta Eco¹⁸.

Autor ten zwraca uwagę na relację dzieło – odbiorca oraz postuluje różnorodność semioz. Uważa, że dzieło sztuki jest „dziełem otwartym”, które poddaje się różnorodnym interpretacjom, a im większe możliwości interpretacji dzieła, tym większe możliwości budowania wspólnej płaszczyzny komunikacyjnej¹⁹. Płaszczyzna ta nie powinna być ograniczona i zamknięta, ponieważ między znakami, w każdym komunikacie wizualnym możemy odnaleźć nieograniczoną liczbę powiązań pomiędzy znakami.

Badanie w niniejszym projekcie oparte jest na metodologii jakościowej, dlatego też nie staram się robić przedzałożeń i udowadniać hipotez, które mogłyby wykrzywić moje dążenia. Trudno bowiem przewidzieć, co pokażą analizy wizualno-werbalne i jaki charakter będzie miała interpretacja kompozycyjna obrazów.

Analizę rozpocznę od opisu istotnych elementów składowych obrazów, na które będę zwracać uwagę w trakcie badania. Będą to:

- treść,
- kolorystyka (barwa, nasycenie, wartość),
- kontrast,

¹⁸ U. Eco, *Dzieło otwarte: Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008, s. 7.

¹⁹ M. Karczmarzyk, *Dialogi równoległe. Wykorzystanie języka obrazu w spotkaniu tutoringowym*, [w:] *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko [w druku].

- organizacja przestrzenna,
- światło,
- zawartość ekspresyjna²⁰.

W kolejnym etapie przytoczę wybrane dialogi, które miały miejsce w trakcie akcji artystycznej polegającej na wspólnym malowaniu obrazów. „Dialogi malarskie”, wykonywane w technice akwarelowej, trwały od stycznia 2016 roku do marca 2018 roku. Prace, które powstawały w tym czasie, malowane były 16 kolorami akwareli na białej kartce formatu 100/70 cm.

A oto kolejne dialogi malarskie realizowane przeze mnie (Rozmówca nr 2) z wybranymi artystami (Rozmówca nr 1 i 3).

Dialog malarski nr 1



Il 1. Dialog malarski nr 1, Rozmówca nr 1 i 2

Źródło: materiały prywatne

Punktem wyjścia może być treść nawiązująca do tematyki marynistycznej. W tle widać bowiem łódkę, szarpaną przez kuliste smugi wiatru. Zarówno fale, jak i schowany lekko z boku prawej strony obrazu zarys muszli może świadczyć właśnie o tego rodzaju nawiązaniu tematycznym. Całość przedstawienia bliska jest malarstwu abstrakcyjnemu, które z definicji nie ma przedstawiać żadnych realnych obiektów, a forma i kolor dzieła są całkowicie swobodnie interpretowane przez artystę. Kolorystyka obrazu utrzymana jest w barwach ciepłych z przewagą oranży,

²⁰ Zob. G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych...*, op.cit.

czerwieni i fioletów. Występują jednak również barwy zimne, takie jak: błękitny, zieleni szmaragdowa, szarości, biele i granaty. Nasycenie pracy jest intensywne, a odcienie kolorystyczne mocne. Dlatego też taki rodzaj przedstawienia, wg Kressa i van Leeuwena, cechuje się niską modalnością, a co za tym idzie, wydaje się odbiorcy sztuczny. Oto co piszą na ten temat twórcy opisywanej tutaj metody wizualno-werbalnej: „oceny modalności są społeczne, zależą od tego, co jest uważane za rzeczywistość (lub prawdę lub świętość) przez grupę społeczną, dla której reprezentacja wizualna jest pierwotnie zamierzona”²¹.

Z kolei organizacja przestrzenna pracy jest utrzymana w pewnych kanonach estetycznych. Występuje perspektywa powietrzna, przez co mamy wrażenie głębi. Światło, które pada z lewej strony, jednocześnie uwypukla pierwszy plan, na którym widzimy statek albo jacht płynący po wodzie.

Dzięki intensywnej kolorystyce oraz liczny liniom, muszłom oraz abstrakcyjnym formom kulistym zawartość ekspresyjna obrazu jest wysoka.

A oto dialog, nawiązujący do zagadnienia tworzenia zasad estetycznych i kompozycyjnych istotnych dla całego działania, z punktu widzenia dydaktyki artystycznej:

1: *ale jakaś koncepcja musi być...*

2: *yhhhhm*

1: *czy na przykład tu zostawiamy jaśniejsze miejsce i tu będzie głębia i będziemy robili coś z tych boków... jakieś takie wiesz elementy... czy na przykład jakoś dzielimy to na pół... tak...*

Wydaje się, że powyższy dialog może wynikać z próby ustalenia ram, które Rozmówcy nr 1 wydają się istotne. Proces budowania wspólnego dzieła według jakiejś kolejności, etapów oraz ustalenia, gdzie będzie głębia itp., tworzy zasady estetyczne, które wpajane są nam w trakcie edukacji szkolnej, a które ograniczają wolność w sztuce i proces twórczy. Dyskurs ten bliski jest pewnej formie socjalizacji pierwotnej, którą przechodzi dziecko w szkole, w której poznaje schematy niestety ograniczające je. Koniczne jest więc zwrócenie uwagi na cienką granicę pomiędzy narzucaniem pewnych ram i odgórnie uznanych zasad estetycznych, a możliwością wyboru i wolnością, która jest sednem sztuki i twórczości.

Kolejny fragment rozmowy to już pytanie o styl. Oto fragment wywiadu:

2: *a może coś takiego bardziej surrealistycznego...*

1: *Nooo... czyli...*

2: *mieliśmy taką koncepcję z tymi łódkami... czyli jakaś łódź i na wierzchu jakieś miasto...*

1: *aha...*

2: *może to być Gdańsk, ale może to jeszcze być na wierzchu... jakieś stwory... jakieś dziwne*

Rozpoczyna się poszukiwanie dla określenia płaszczyzny wspólnego dialogu malarskiego. Chodzi o nazwanie formy, o stworzenie „alfabetu”, w którym znaki będą

²¹ G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading images...*, op.cit., s. 161.

konkretnymi „literami”, dzięki którym powstawać będą „słowa malarskie”. Określenie „coś surrealistycznego” sugeruje znane przykłady, które będą działać na wyobraźnię, a jednocześnie inspirować do wspólnego dialogu malarskiego. Jest to swego rodzaju próba negocjacji oraz otwarcia się obydwu uczestników dialogu na wiele możliwości, które daje język wizualny.

Dialog malarski nr 2



Il. 2. Dialog malarski nr 2, Rozmówca nr 2 i 3

Źródło: materiały prywatne

Kolejny obraz to abstrakcyjne przedstawienie utrzymane w zimnej, błękitnej kolorystyce. Kompozycja dynamiczna zmierzająca ku dołowi kartki sugeruje wiązanek kwiatów. Bukiet kolistych form jest przepasany zielonymi oraz granatowymi liniami. Trudno tutaj dopatrzyć się jednoznaczności i konkretnych kształtów. Może jest to malarska interpretacja lekkości wiatru, który czujemy w obrazie za pośrednictwem ruchu wyrażonego dynamicznymi pociągnięciami pędzla.

Modalność pracy nie jest zbyt mocna. Kształty są delikatne i rozmyte. Sugeruje to jej większą otwartość na wieloznaczność interpretacyjną. Mimo to w pracy widoczne są również kontrasty, które podkreślają wybrane części obrazu.

Interesującym zabiegiem kompozycyjnym jest wprowadzenie *non finito*. Światło, które daje się zauważyć z lewej górnej części obrazu, jest rozproszone, a puste

tło, które zostaje białe, daje wrażenie czystej otwartej przestrzeni. Dzięki delikatnej, zimnej kolorystyce zawartość ekspresyjna obrazu jest raczej niska.

A oto fragment wywiadu, rozpoczynającego proces wspólnego malowania:

3: *No proszę... ty zaczynasz*

2: *musimy ustalić jakiś temat... wydaje mi się, że to będzie abstrakcja... czy to będzie jakiś temat abstrakcyjny... czy jakiś taki (...)*

2: *jakie ty wolisz kolory... jaśniejsze... cieplejsze... w jakiej tonacji się lepiej czujesz...?*

3: *Kolory?*

3: *ja to najchętniej bym w błękity poszła, bo ja uwielbiam*

2: *a to pójdźmy w błękity...*

Praca autorek rozpoczyna się od poszukiwania stylu, tonacji i kolorystyki, które będą istotne dla wspólnego dialogu malarskiego. Chodzi o nazwanie i ustalenie ram, aby później móc dalej tworzyć konkretne znaki wizualne. To zasady, więc stają się na początku istotne. Jednak nie są one schematyczne, nie są narzucone, ale wynegocjowane przez obie autorki. Jak wynika z dialogu nie ma tutaj miejsca na wzajemne ograniczanie, ale przestrzeń do tworzenia wszelakich znaczeń.

2: *Takie właśnie linie to jest bardzo fajny pomysł (...) Super!*

3: *Ja właśnie jestem taka bardzo geometryczna...*

2: *o to właśnie mi się spodobało... to może to przeciągnę... o bardziej piony...*

Kolejny fragment wywiadu pokazuje dalsze negocjacje znaczeniowe oraz próbę dopasowania wybranych znaków do całości przedstawienia. Rozmówca nr 2 zwraca uwagę na interesujący pomysł, który wynika z preferencji malarskich Rozmówcy nr 3. Określenie „jestem taka bardzo geometryczna” sugeruje i narzuca pewien styl, jednak ciekawe, że w trakcie działania następuje elastyczne rozwinięcie tego elementu i wspólna praca nad kontynuacją wiodącej myśli. Jest to więc próba bytowania w świecie z „innym”, z jego preferencjami, jego doświadczeniami. Na pograniczu dwóch różnych doświadczeń oraz wspólnych emocji i wrażliwości rodzi się jedna praca plastyczna, która jest równocześnie współtworzeniem siebie oraz „innego”.

Oto kolejny fragment wywiadu w trakcie dialogu malarskiego:

3: *i nagle się zrobiła cisza...*

2: *no teraz to się bardziej trzeba skupiać.*

Jak widać z powyższego cytatu, dialog malarski odbywa się również bez słów, w ciszy. Skupienie na wizualnych znakach powoduje wyeliminowanie werbalizacji na rzecz wizualizacji. Następuje praca instynktowna, stricte artystyczna. Bliższa jest ona wymianie myśli wewnętrznej współuczestników dialogu. Praca nad obrazem staje się zarazem płaszczyzną poznania czyjegoś, a zarazem własnego świata. Dialog staje się nie tylko zewnętrznym opisem zastanej rzeczywistości, ale jest również uwewnętrznieniem duszy.

Podsumowanie

Analizowane dialogi malarskie skłaniają do przemyśleń natury filozoficznej. Potencjał komunikacyjny tego projektu pokazuje interesującą płaszczyznę otwartości. Zwraca uwagę na możliwość porozumiewania się „bez słów”, poszukiwania innego języka, w którym może istnieć szersze pole interpretacji i kreowania znaczeń. Znaczeń, które powstają w trakcie działania, na styku dwóch osobowości, doświadczeń, żyć.

Przedstawiona problematyka jest również istotna z perspektywy pedagogicznej. Zwrócenie uwagi na potencjał komunikacyjny tego rodzaju dialogu jest zapewne ważne dla dziecka i rodzica, którzy w trakcie takiej pracy mogliby nauczyć się siebie nawzajem. Zbyt często komunikacja dzieci i dorosłych bywa ograniczona, oparta na dyskursie władzy i wykluczania najmłodszych.

Dlatego warto malować i dialogować. Trzeba wspólnie szukać przestrzeni do negocjacji i uczenia się zasad oraz reguł w odmiennej nieco formule, którą mogą być analizowane tutaj dialogi malarskie.

Bibliografia

- Eco U., *Dzieło otwarte: Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Karczmarzyk M., *Co znaczą rysunki dziecięce? Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Karczmarzyk M., *Prawo dziecka do „głosu” w przestrzeni społecznej. Rysowanie jako proces emancypacyjny*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 8.
- Karczmarzyk M., *Co znaczą rysunki dziecięce?* Anwi, Gdańsk 2014.
- Karczmarzyk M., *Wspólnota i u(nie)pamiętnianie. Rewizualizacje, znaczenia i strategie budowy miasta w przestrzeni Gdańska*, [w:] *Miasto jak wspólny pokój: gdańskie modi co-vivendi*, red. M. Mendel, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2015.
- Karczmarzyk M., *Dialogi równoległe. Wykorzystanie języka obrazu w spotkaniu tutoringowym*, [w:] *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko [w druku].
- Karczmarzyk M., Pater-Ejgierd N., *A child in a virtual gallery. The analysis of selected websites of great museums*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2.
- Karczmarzyk M., Wasilewska A., *Malarstwo w oczach dzieci. Znaczenia nadawane wybranym obrazom Salvadora Dalego, Pabla Picassa, Roya Lichtensteina i Jacka Yerki*, „Kultura i Wychowanie” 2015, nr 10(2).
- Kress G., van Leeuwen T., *Reading images. The Grammar of Visual Design*, London and New York, Routledge 1996.
- Łotman J., *Kultura i eksplozja*, PIW, Warszawa 1999.

- Mathews G., *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, PIW, Warszawa 2005.
- Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Rogoff I., *Studying visual culture*, [w:] *The Visual Culture Reader*, red. N. Mirzoeff, Routledge, London 1998.
- Soja E., *Thirdspace: Expanding the Geographical Imagination*, Blackwell Publishers, New York 1996.
- Tischner J., *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.

Paula Wiażewicz-Wójtowicz

Uniwersytet Szczeciński

Wybrane aspekty aktywności plastycznej dzieci – perspektywa

Wstęp

Sztuki plastyczne towarzyszą ludziom od czasów prehistorycznych. Najwcześniejsze odnalezione w XX wieku malowidła skalne pochodzą sprzed 30 tysięcy lat przed naszą erą, tak więc stwierdzenie, że sztuka jest częścią życia człowieka nikogo nie zadziwia, bowiem obecność sztuk wizualnych w naszym codziennym życiu jest faktem. Sztuka jest więc częścią ludzkiej edukacji od początku życia, a to z jaką sztuką ludzie mają kontakt i jakie zostawia ona po sobie ślady, decyduje o ich uczestnictwie w kulturze, o tym jak mieszkają, jak się ubierają, czego słuchają, co czytają, oglądają, o czym i w jaki sposób rozmawiają. Istotą sztuki jest treść, idea, myśl wyrażona za pomocą któregoś ze zmysłów, docierająca do odbiorcy za pośrednictwem wzroku, słuchu, węchu, dotyku. Wywołująca u odbiorcy szereg wrażeń, emocji bądź myśli, dlatego jest znakomitą materiałem badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Dostarcza informacji o poglądach, preferencjach, cechach charakteru i osobowości, ale także w związku z tym, że jest wynikiem aktu tworzenia i działania, mobilizuje do aktywności i zaangażowania artystycznego bez względu na wiek człowieka. Wynika to z faktu, że wyobrażenia dziecka, podobnie jak dojrzałego artysty, odwołuje się do informacji zdobytych z rzeczywistości zewnętrznej, które transformują pod wpływem myśli i doświadczeń życiowo-twórczych w projekt, bądź w jakąś własną wizję świata i dlatego tak ważne jest wychowanie do aktywności twórczej.

Proces tworzenia jest złożony z następujących po sobie reakcji chemicznych i fizycznych, zachodzących w mózgu ludzkim¹, ale nie są one celem niniejszych rozważań. Ideą ich jest refleksja nad poszukiwaniem nowych rozwiązań w twórczej dydaktyce edukacji artystycznej i formułowaniu skutecznych sposobów aktywizowania do ekspresji plastycznej. Podstawą prezentowanego stanowiska autorki są jej własne obserwacje i doświadczenia jako dziecka, ucznia, rodzica i nauczyciela, które

¹ P. Wiażewicz-Wójtowicz, *Edukacja plastyczna przez doświadczanie*, [w:] *Doświadczanie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 214–215.

są na tyle bogate, żeby dotykać poruszanych zagadnień i podjąć dyskurs nad zagadnieniami aktywności twórczej dziecka jako projektu do prowadzenia badań naukowych. Jednym z zadań realizowanych we wczesnej edukacji szkolnej jest rozwijanie aktywności twórczej dziecka. Cel ten jest osiągany poprzez wykonywanie szeregu zadań, ćwiczeń i zajęć (nie tylko artystycznych), których intencją jest rozwijanie osobowości ucznia oraz jego umiejętności samodzielnego odkrywania, zdobywania i konstruowania wiedzy obok jej przekazywania. Często odbywa się przez eksperymentowanie i posługiwanie się własnymi doświadczeniami i nieuświadomionymi obserwacjami. Szczególnie interesujący wydał się autorce aspekt wykorzystania perspektywy w pracach dzieci, która jest oczywiście jednym z wielu elementów twórczości plastycznej zasługujących na analizę i refleksję pedagogiczną. W celu zaakcentowania zaobserwowanego zjawiska oraz próby wyłonienia jego charakterystycznych cech, podjęta dyskusja dotyczy jednego aspektu twórczości plastycznej – perspektywy.

Aktywność twórcza dziecka

W wielowymiarowej przestrzeni edukacji istnieją trzy formy kontaktu ze sztuką: percepcja, ekspresja i recepcja², noszące w literaturze pedagogicznej własne nazwy: obserwacja, ocena, aktywność twórcza³. Każdy człowiek, w różnym wieku i z różnym zaangażowaniem, styka się ze wszystkimi formami wychowania przez sztukę, a to, które z nich staje się formą dominującą, zależy od jego doświadczeń, predyspozycji i osobistych preferencji. *Percepcja* rozumiana jako *obserwacja* jest umiejętnością prawie wyłącznie nabytą, wiąże się z posiadaniem wrodzonych zdolności słyszenia, widzenia i dotykania. Jej głównym zadaniem jest zbieranie informacji o otoczeniu, właśnie tej umiejętności w wielu przypadkach można się nauczyć. Nie bez znaczenia jest w tym kontekście budowa anatomiczna, fizjologia i okresy rozwojowe decydujące o dojrzałości narządów zmysłu, niemniej umiejętności rejestrowania zjawisk i ich wyników człowiek uczy się wraz z rozwijaniem umysłu, ciała i zmysłów, nie tylko w placówkach edukacyjnych (szkoły, przedszkola i tym podobnych), ale wraz z codzienną nauką życia w rodzinie i środowisku. Obserwacja może przyjąć formę bierną, w której informacje zewnętrzne przyjmowane są podświadomie, bez selekcji i refleksji, lub formę czynną, a więc świadomą, w której obserwujący dokonuje wyboru na podstawie wstępnej oceny problemu. Tak więc czynna obserwacja jest nieodłącznie związana z kolejną formą kontaktu ze sztuką. *Ocena* jest umiejętnością niewątpliwie rozwijaną przy pomocy wiedzy i edukacji, ale jest także zależna od naturalnego potencjału człowieka: typu psychiki, osobowości, możliwości fizjologicznych

² Podstawa programowa z komentarzami, t. 7: *Edukacja artystyczna i kulturalna*, 2009, opracowanie na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem.

³ I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa 1965.

i uzdolnień, oznacza bowiem odpowiedź na formy ekspresji lub tezy stawiane w twórczości innych ludzi. Jest opinią, wyrażeniem subiektywnego stanowiska wobec problemu przedstawionego przez inną osobę. Wymaga od osoby formułującej ocenę posiadania zasobu wiadomości oraz doświadczeń dotyczących ocenianego zagadnienia, umiejętności analizy oraz asertywności obserwatora. W odróżnieniu od obserwacji nie może być formą bierną ze względu na to, że wymaga zaangażowania emocjonalnego i potrzeby wyrażania własnego zdania. Nie należy oczekiwać, że zdolność do oceny pojawi się u dziecka przed okresem dojrzewania, to cecha indywidualna i u każdego może wystąpić w innym czasie, a do tego momentu istotą oceny będzie zachowanie autentycznej szczerości w reakcji na jakość doświadczeń zmysłowych takich jak: kolory, kształty, dźwięki, słowa, rytmy i tak dalej. W edukacji odpowiednikiem oceny jest *recepcja*, co brzmieniowo podkreśla silny związek z *percepcją* i akcentuje jej znaczenie jako przetworzenia zarejestrowanej informacji. Ostatnią formą kontaktu ze sztuką, zdaniem autorki najciekawszą, jest *aktywność twórcza* nazywana w edukacji *ekspresją*. Cechą charakterystyczną twórczości własnej jest fakt, że nie można się jej nauczyć, można jedynie do niej zmotywować, stworzyć warunki i pozwolić na jej swobodny rozwój. Nie można ekspresji mierzyć czy oceniać, gdyż próby kontroli udaremniają twórczy zamyśl, niszczą zapał, hamują działanie – można jedynie zainspirować lub natchnąć.

Proces twórczy będący efektem aktywności twórczej kończy się najczęściej powstaniem jakiegoś artefaktu: dzieła wizualnego, dźwiękowego wyrażanego słowem lub ruchem, który jest *perpetuum mobile* rozwoju sztuki. Swoim istnieniem po pierwsze mobilizuje ludzi do biernego udziału w kulturze, jakim jest obserwacja, po drugie prowokuje do wypowiedzi w postaci oceny, a po trzecie czasami nawet inspiruje do ekspresji. Ta wzajemna relacja prowadzi do rozwoju nie tylko jednej dziedziny sztuki, ale dzięki integrowaniu sztuki staje się napędem postępu zarówno technik wykonawczych, jak i przekazywanych idei. Aktywność twórcza może być wyrażona trzema sposobami: ekspresją słowną, ekspresją muzyczną połączoną z ekspresją ruchową⁴ lub ekspresją plastyczną. Dla dorosłego w pełni rozwiniętego człowieka każdy z wymienionych sposobów przekazywania swoich emocji jest w pełni osiągalny, a dobór środków i technik zależy od twórcy, jego wykształcenia, zdolności i chęci. Inaczej sprawa się ma w przypadku twórczości dziecięcej, ponieważ jest ona podporządkowana okresom rozwojowym człowieka i zachodzącym zmianom w organizmie dziecka, a przede wszystkim w mózgu i narządach zmysłu odpowiadających za przekazywanie właściwych bodźców i odczytywanie ich⁵.

⁴ Więcej w tym: P. Wiażewicz-Wójtowicz, *Improwizacja jako metoda efektywnego wychowania i edukowania przez muzykę*, [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej. Wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2015, s. 133–146.

⁵ P. Wiażewicz-Wójtowicz, *Akademicka pracownia artystyczna jako przestrzeń edukacji plastycznej dziecka*, Cieszyn 2017 [w druku].

Trudności rozwoju aktywności twórczej

Twórczość dziecięca jest pełna bardzo osobistych, intymnych informacji o autorze i jego najbliższym otoczeniu, dlatego też niezwykle istotnym aspektem pracy nauczyciela jest stworzenie właściwych warunków aktywizowania uczniów do działalności artystycznej. Oczywiście, jednym z ograniczeń aktywności twórczej dziecka jest obszar edukacji szkolnej: konieczność realizowania podstawy programowej, brak indywidualizacji pracy z uczniem, brak sal dostosowanych do prowadzenia zajęć artystycznych czy wyposażenia ucznia w niezbędne materiały plastyczne. Sama edukacja poprzez proces uczenia wiąże się niestety z wprowadzaniem schematów, szablonów i wzorów myślenia wynikających z realizowania standardów takich jak: zamknięta kompozycja, format czy temat pracy, co stanowi wyraźne przeszkody w podejmowaniu spontanicznej aktywności twórczej. Jednak zdaniem autorki, popartym doświadczeniami zawodowymi, do czynników najbardziej wspierających lub ograniczających aktywność twórczą dziecka należą: najbliższe środowisko, osobowość nauczyciela oraz ocena. Zapewnienie uczniowi wsparcia ze strony tych czynników w dużej mierze rekompensuje ograniczenia aktywności twórczej dziecka wywoływane innymi przyczynami.

Problemy rozwoju aktywności twórczej dzieci, tak jak problemy szkolne, najczęściej są związane z niestabilną sytuacją rodzinną dziecka. Uwidacznia się to przede wszystkim przy odrzuceniu emocjonalnym dziecka w rodzinach wewnętrznie skłóconych, rodzinach patologicznych, tam gdzie występuje brak zainteresowania dzieckiem, zaniedbywanie jego potrzeb, kiedy wobec nowych trudności życiowych, na jakie napotyka dziecko, nie znajduje ono zrozumienia i pomocy w domu. Dzieci obciążone przykrymi doświadczeniami, niejednokrotnie powtarzającymi się i trwającymi, zdradzają różne zaburzenia rozwoju osobowości, które przejawiają się na terenie szkoły, szczególnie w niewłaściwym zachowaniu, kłopotach w nauce i rozwoju aktywności twórczej. Jeżeli w domu narastają konflikty dziecko nie potrafi się skupić, staje się nerwowe, agresywne, stara się rozładować swoje emocje, dominować w grupie i jednocześnie ukrywać swoje przykre doświadczenie przed otoczeniem, a często przed samym sobą. Im większa jest świadomość przekazywania informacji drogą twórczości, tym większe są opory w aktywnym działaniu artystycznym. Dziecko napotyka wówczas na lekceważenie, krytykę i niechętny stosunek ze strony nauczycieli oraz rówieśników, w wyniku czego zaczyna szukać akceptacji, zadośćuczynienia i pozytywnej oceny swojego postępowania w grupach rówieśniczych o podobnych problemach, pozbawionych kontroli dorosłych. Najczęściej jest to pierwszy krok w kierunku wykoślenia społecznego, a przecież to właśnie twórczość (zarówno plastyczna, muzyczna, ruchowa, jak i słowna) stanowi bardzo ważny element terapii w resocjalizacji, psychologii i pedagogice szkolnej, pedagogice specjalnej, w terapii uzależnień, niedostosowania społecznego, a także w usuwaniu i łagodzeniu skutków ubocznych ciężkich doświadczeń. Sytuacje losowe dotyczące dziecko związane z rozstaniem z kimś bliskim (na przykład dłuższy wyjazd służbowy, śmierć, rozwód) mogą

bardzo silnie wpłynąć nie tylko na naukę, relacje z otoczeniem, ale również jego twórczość artystyczną. Trudności w rozwijaniu aktywności twórczej mogą być skutkiem różnych typów odchyień od normy. Jeśli występują one w stopniu znacznym, dzieci trafiają do szkół specjalnych, są objęte zajęciami rewalidacyjno-korekcyjnymi. Dzieci z zaburzeniami w stopniu niewielkim pozostają w szkole podstawowej wśród dzieci zdrowych. Ze względu na indywidualne utrudnienia (wada wzroku, słuchu, narządu ruchu) wymagają specjalnych warunków klasowych, odpowiednich ułatwień, czasem dostosowania ławek w klasie⁶. Takie sytuacje powinny być uwzględnione w procesie nauczania i twórczego rozwoju. Niemniej, pierwszym etapem i podstawową zasadą jest wypracowanie u uczniów bezwzględnego zaufania, wiary w dobre intencje, przyjaźń i życzliwość opiekuna artystycznego, z czym związana jest nieodłącznie postawa nauczyciela, która wynika z jego osobowości.

Obowiązkiem nauczyciela plastyki jest nie tylko przekazanie określonej wiedzy, ale także stymulowanie aktywności twórczej uczniów, należą do nich: kształtowanie osobowości twórczej, odkrywanie uzdolnień, identyfikowanie potrzeby estetyki, wskazywanie sposobów zaspokajania jej, pobudzanie wyobraźni, wspieranie własnej aktywności plastycznej uczniów, a także nauczanie wypowiadania samodzielnej opinii o sztuce stosownie do miejsca, sytuacji i własnego światopoglądu. Zadaniem nauczyciela-plastyka jest wobec tego nie tylko przekazywanie niepodważalnych definicji i twierdzeń, ale demonstrowanie własnym przykładem przenikania i integracji sztuki z codziennym życiem, mobilizowanie uczniów do szukania i wyrażania własnej osobowości oraz kreowania wizerunku swojego pokolenia. Atrakcyjność osobowości nauczyciela zachęci uczniów do przychodzenia na lekcje, przygotowywania się i aktywnego udziału. Zaciekawi, pobudzi do własnych przemyśleń i poszukiwań, jak również do kształtowania własnego *image* na drodze doświadczania sztuki, poprzez udział w życiu kulturalnym społeczeństwa, przez własne próby tworzenia. Prowadzenie zajęć z przedmiotów artystycznych, w szczególności plastyki, jest swego rodzaju wyzwaniem, ponieważ nauczyciel uczy nie tylko w szkole, ale w życiu. Jest to nie tylko nauczanie podstawowych wiadomości o malarstwie, rzeźbie, grafice czy fotografii, poprzez zaznajamianie uczniów z głównymi kierunkami, historią sztuki i technikami wykonawczymi, ale także jest to pomoc w wyrabianiu osobistego, indywidualnego gustu, smaku, poczucia estetyki, ukształtowaniu własnego systemu wartościowania oraz oceny istniejących i powstających tworów kultury.

Ocena pełni w obszarze edukacji szczególną rolę również dzięki temu, że poprzez sprawowaną funkcję i swoje znaczenie staje się samodzielną płaszczyzną, rządzącą się właściwymi prawami. Jest nie tylko częścią przestrzeni szkolnej wynikającą z osobowości i postawy nauczyciela, ale także wnika w osobowość ucznia jako formowanie opinii o samym sobie i wdrażanie się do procesu samooceny. Najczęściej pojawiającym się błędem w edukacji artystycznej jest stosowanie oceny ukierunkowanej

⁶ H. Filipczuk, *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, WSiP, Warszawa 1985.

jedynie na wskazanie efektów zewnętrznych procesu kształcenia, takich jak: poziom wiedzy, umiejętności, stopień zaawansowania i tak dalej, a pomijającej efekty wewnętrzne, takie jak: samorealizacja, rozwój osobowości i talentów⁷.

Perspektywa w pracach dzieci

Jedną z metod badawczych stosowanych w dyskusji o pracach dzieci: diagnozie, analizie i ocenie jest analiza interpretacyjna Erwina Panofsky'ego, służąca przede wszystkim ocenie dzieła plastycznego i stosowanego w badaniach historycznych jako narzędzie badań historyków sztuki. Zdaniem autorki artykułu metoda ta jest nie tylko znakomitym sposobem prowadzenia badań pedagogicznych⁸ i sprawdza się w warsztacie metodologicznym również w obszarze eksploracji sztuki dziecka, ale może także stanowić podstawę teoretyczną do stworzenia przez nauczyciela motywującego systemu oceniania prac plastycznych. Jednym z elementów analizy dzieła plastycznego w metodzie Panofsky'ego służącej ocenie dzieła plastycznego obok kompozycji, barwy⁹ i symboliki¹⁰, jest perspektywa. Jest to sposób ukazania trójwymiarowej przestrzeni na powierzchni dwuwymiarowej. Zastosowanie jej w pracy dziecka świadczyć może o jego dojrzałości w zakresie analizy wzrokowej (percepcja) i wykorzystaniu we własnej interpretacji rzeczywistości (recepja). W edukacji szkolnej na poziomie klas szkoły podstawowej obejmujących młodszy wiek szkolny dotyczy ona kwestii zastosowania sześciu podstawowych rodzajów tego elementu: perspektywy kulisowej, linearnej ze wszystkimi jej odmianami (żabia, ptasia, z dwoma punktami zbiegu), rzędowej, intencjonalnej, malarskiej inaczej barwną i powietrzną.

Perspektywa kulisowa jest sposobem pokazania trójwymiarowej przestrzeni, zastosowano ją po raz pierwszy już w czasach malarstwa jaskiniowego¹¹ i polega na przyślonięciu części elementów przez te, które znajdują się z przodu. Zatem wykorzystanie

⁷ P. Wiażewicz-Wójtowicz, *Ocena jako przestrzeń motywująca dziecko do aktywności twórczej*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Kilichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 79–83.

⁸ P. Wiażewicz-Wójtowicz, *Pedagogiczne znaczenie kontaktu z dziełem sztuki i teorie jego badawczej analizy*, [w:] *Twórczość pedagogicznie kształtowana*, red. A.J. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe PWSZ im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2015, s. 77–85.

⁹ P. Wiażewicz-Wójtowicz, *Kolory radości dzieci na podstawie prac plastycznych inspirowanych opowiadaniem*, [w:] *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji*, red. U. Chęcińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 275–281.

¹⁰ P. Wiażewicz-Wójtowicz, *Ekspresja plastyczna emocji gniewu w pracach dzieci w wieku 13–14 lat*, Szczecin [w druku].

¹¹ M.W. Alpatow, *Historia sztuki*, t. 1: *Starożytność*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1968, s. 33–53.

tego rodzaju perspektywy wiąże się ze świadomym lub podświadomym notowaniem obserwacji natury. Perspektywa rzędowa jest pomysłem starożytnych Egipcjan, polegającym na podzieleniu rzeczywistości na części (pasy) i umieszczenie ich w ściśle określonej kolejności, której znajomość pozwala na prawidłowe odczytanie dzieła. Z tą koncepcją ukazania przestrzeni wiąże się najczęściej kolejny rodzaj perspektywy, nazywany intencjonalnym ze względu na to, że realizator dzieła, podejmując decyzje o doborze tematu, wyróżnia główne i najważniejsze elementy pracy za pomocą wielkości, w ten sposób wskazując oglądającym kierunek interpretacji¹². Zatem wykorzystanie w pracy plastycznej tego rodzaju perspektywy świadczy o przemyślanym i symbolicznym ukazaniu przez autora pracy otaczającej go rzeczywistości, a nie na przetworzeniu zaobserwowanej informacji. Kolejnym rodzajem perspektywy jest linearna inaczej nazywana zbieżną lub geometryczną, polega na wyznaczeniu symbolicznej linii horyzontu i punktów zbiegu. Zastosowana została po raz pierwszy w czasach renesansu i jest sposobem pokazania przestrzeni, który jest najbardziej fizjologicznym sposobem imitującym sposób widzenia przestrzeni przez ludzkie oczy. Stosowanie jej wymaga u większości osób nie tylko dojrzałości narządu wzroku, wiedzy teoretycznej, ale również ćwiczeń praktycznych. Zatem stosowanie jej w pracach dzieci jest najczęściej skutkiem edukacji lub przypadku (opinia ta pomija kwestie dotyczące osób uzdolnionych). Ostatnie dwie odmiany perspektywy związane są z widzeniem barw, ponieważ stosowanie perspektywy malarskiej polega na właściwym użyciu kolorów według schematu układu barw w naturze, zgodnym z fizjologią widzenia przez oko ludzkie, a perspektywa powietrzna odnosi się do uwzględnienia w tym fakcie koloru powietrza w kontekście odległości od przedstawianych przedmiotów¹³. Stosowanie tego rodzaju perspektywy wymaga zatem specjalistycznej wiedzy i umiejętności w zakresie posługiwania się barwą. W analizie i diagnozach prac dzieci w tej kwestii nie wolno pominąć wniosków z badań nad okresami rozwojowymi dzieci i preferencjami barw przeprowadzonymi przez Stanisława Popka¹⁴.

Podsumowanie

Na podstawie obserwacji autorki, które wynikają z pracy dydaktycznej z dziećmi w charakterze nauczyciela plastyki, wynika, że dzieci w wieku szkolnym w swojej swobodnej, nieograniczonej tematem ekspresji plastycznej posługują się przede wszystkim perspektywą intencjonalną i rzędową. Perspektywa kulisowa i linearna wykorzystywana jest raczej przy realizacji zadań tematycznych, stymulujących

¹² *Ibidem*, s. 72–96.

¹³ *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 308–309.

¹⁴ S. Popek, *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.

i utrwalających wiedzę o perspektywie. Szczególnie przydatne w planowaniu tego typu zadań są techniki odwołujące się do naklejania, bowiem w ich realizacjach, nawet na poziomie wczesnej edukacji i edukacji przedszkolnej, pojawiają się przykłady naturalnego, samoistnego zastosowania tych rodzajów perspektyw w swobodnej, dowolnej działalności plastycznej. Doświadczenia nabyte przez uczniów podczas takiej aktywności twórczej, uświadamiane i przywoływane w późniejszych działaniach plastycznych, stanowią znakomity środek dydaktyczny służący stymulowaniu aktywności i pobudzaniu do ekspresji plastycznej. Szczególnie interesujący badawczo wydaje się temat perspektywy w edukacji przedszkolnej i pracach plastycznych małych dzieci, w których pojawiają się elementy perspektywy, bowiem nie wynikają one z edukacji, nie są wymuszane realizowanym zadaniem, ani stymulowane w aktywności twórczej. Niemniej o tym czy są one dziełem przypadku, czy też przejawem wrodzonych zdolności lub talentów, można wnioskować dopiero po przeprowadzeniu badań. Pojawiające się w wyniku powyższych obserwacji wnioski są jedynie hipotezą i głosem autorki tekstu, mają za zadanie prowokować dyskusje i refleksje nad tym, że perspektywa jako element dzieła plastycznego jest nie tylko znakomitą narzędziem pracy dydaktycznej z dziećmi na poziomie podstawowej edukacji szkolnej, ale także warto byłoby sprawdzić jej przydatność w kontekście diagnozy trudności szkolnych, systemu oceniania przedmiotów artystycznych i metodologii nauk pedagogicznych.

Bibliografia

- Alpatow M.W., *Historia sztuki*, t. 1: *Starożytność*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1968.
- Filipcuk H., *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, WSiP, Warszawa 1985.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 7: *Edukacja artystyczna i kulturalna*, 2009, opracowanie na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem.
- Popek S., *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Lach, A. Mantuffel-Szarota, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 308–309.
- Wiązewicz-Wójtowicz P., *Edukacja plastyczna przez doświadczanie*, [w:] *Doświadczanie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 214–215.
- Wiązewicz-Wójtowicz P., *Improwizacja jako metoda efektywnego wychowania i edukowania przez muzykę*, [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej. Wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2015.
- Wiązewicz-Wójtowicz P., *Akademicka pracownia artystyczna jako przestrzeń edukacji plastycznej dziecka*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*, red. B. Oelszlaeger-Koszturk, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Cieszyn-Kraków 2017.

- Wiażewicz-Wójtowicz P., *Ocena jako przestrzeń motywująca dziecko do aktywności twórczej*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Kilichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Wiażewicz-Wójtowicz P., *Pedagogiczne znaczenie kontaktu z dziełem sztuki i teorie jego badawczej analizy*, [w:] *Twórczość pedagogicznie kształtowana*, red. A.J. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe PWSZ im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2015.
- Wiażewicz-Wójtowicz P., *Kolory radości dzieci na podstawie prac plastycznych inspirowanych opowiadaniem*, [w:] *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji*, red. U. Chęcińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016.
- Wiażewicz-Wójtowicz P., *Edukacja plastyczna a doświadczenie wartości estetycznych*, [w:] *Konfrontacje. O sztuce nowej i najnowszej*, red. E. Czerwińska-Romanowska, Volumina, Szczecin 2015.
- Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa 1965.

Jerzy Bielunas

Akademia Teatralna im. S. Wyspiańskiego w Krakowie, Filia we Wrocławiu

Godzina Wronca.

Studenci PWST we Wrocławiu opowiadają o stanie wojennym

Wstęp

W 2010 roku w Teatrze Kamienica w Warszawie wystawiłem swą adaptację powieści Jacka Dukaja *Wroniec*, wydaną rok wcześniej przez Wydawnictwo Literackie. Premiera odbyła się 13 grudnia, co wiązało się ściśle z charakterem książki. Jacek Dukaj opisał w niej stan wojenny widziany oczami gorączkującego siedmioletniego Adasia. Rozmowy dorosłych i przeżycia grudniowej nocy układają się w dziecięcej wyobraźni w baśń, w której straszliwy Wroniec porwuje rodziców chłopca. W ciemnościach czają się groźne Złomoty, Milipanci, Bubeki i Szpicle. Między domami przebiegają przestraszeni przechodnie. Maszyna Szarzyna kradnie ludziom kolory, zamieniając je na szarość przenikającą zwykłych Bywateli. W kolejkach Stacze stoją całe życie przed pustymi półkami. Mroczne miasto jest opanowane przez stalowe Suki i połykający ludzi bałwan GAZU. Milipanci sprawdzają dokumenty, pałując ludzi. W Godzinie Kruka Wojacy Wroniacy wrzucają do wrzących kotłów każdego, kto zostanie przyłapany bez przepustki. A kiedy frunie się nad miastem z U-Lotką, widzi się górującą nad wszystkim wielką betonową wieżę Wronca.

Autor powiedział o swej książce, że jest ona „czymś w rodzaju czarnej fantasmagorii narodowej w formule bajki dla dzieci”¹, ale ta magiczna opowieść pełna okrucieństwa i przemocy jest przeznaczona raczej nie dla dzieci.

Spektakl

Przedstawienie „Wronca” w Teatrze Kamienica zostało przychylnie przyjęte przez krytykę. Przykładowo Jacek Sieradzki w recenzji zatytułowanej *Wrona nie pokona*

¹ Jacek Dukaj w wywiadzie dla „Katedry” mówił: „«Wroncowi» bliżej do «Alicji» Lewisa Carrolla; ale to też myląca wskazówka. Wyszło raczej coś w rodzaju czarnej fantasmagorii narodowej w formule bajki dla dzieci”, <http://katedra.nast.pl/art.php5?id=4239> [dostęp: 5.05.2017].

podkreślał, że spektakl „pozostał imponująco wierny nie tylko fabularnej wyobraźni Dukaja, ale i jego widzeniu tamtych wydarzeń, dramatycznemu i czarnemu. Bo przecież «Wroniec» to projekcja lęków, od których mało kto był wtedy wolny. Lęków tak łatwo zapomnianych, a przecież oczywistych w świecie odciętych telefonów, nieustannego niepokoju o rodzinę i przyjaciół, wszechmocy aparatu nacisku. Nie ma tu nic z happy endu. To koszmar, który śnił się wtedy dorosłym budzącym się w nocy z krzykiem, czy gdy ich przycisną, zdołają sprostać... (...) Przez 20 lat Niepodległej nikt z artystów do tego kluczowego niedawnego doświadczenia nawet nie ośmielił się zbliżyć”².

Swą recenzję publicysta zakończył pytaniem o dalszy los przedstawienia wystawionego na jednej z najbardziej znanych komercyjnych scen Warszawy i wyraził obawę, że Teatr Kamienica będzie miał kłopot ze sprzedażą tego rodzaju przedstawienia: „Pytanie, czy przyszłość narodu karmiona (...) nadmiarem telechłamu przyswoi emocjonalnie tamten ból. Bo przeszłość narodu, która kupiła bilety na 19, z pewnością będzie wściekła. Nie od tego ma przecież miłe sceny w centrum stolicy, żeby uznani fachowcy od rozrywki śmieli podsuwać im przed oczy zepchniętą w bok pamięci czarną szarość”³.

Słowa krytyka okazały się prorocze. Po niewielu przedstawieniach w Warszawie (mimo dobrze przyjętych prezentacji na Festiwalu Prapremier w Bydgoszczy w 2011 roku i na Przeglądzie Piosenki Aktorskiej we Wrocławiu w 2012 roku) Teatr Kamienica przestał grać „Wronia”.

Dwa lata później, w rocznicę wybuchu stanu wojennego, opowiadałem studentom PWST we Wrocławiu m.in. o książce Dukaja i historii warszawskiego przedstawienia. Moi słuchacze zainteresowali się tym materiałem. Spodobała im się konwencja utworu Jacka Dukaja, którego znali jako autora literatury science fiction i fantasy, oraz muzyka Mateusza Pospieszalskiego napisana do spektaklu. Postanowili stworzyć wypowiedź na temat swych wyobrażeń o stanie wojennym.

Po uzyskaniu zgody autorów i kilku miesiącach prób, grupa entuzjastów – dziesięcioro studentów Wydziału Aktorskiego (z II, III i IV roku) i dwóch studentów Wydziału Lalkarskiego (III roku) – stworzyła własny spektakl, zatytułowany „Godzina Wronia”. Powstał on w Międzywydziałowym Kole Naukowym PWST im. L. Solskiego w Filii we Wrocławiu. Opiekunami projektu było dwoje pedagogów: Magda Śniadecka-Skrzypek i Jerzy Bielunas.

Przedstawienie nie było adaptacją całej powieści *Wroniec*, jak to miało miejsce w Teatrze Kamienica. Młodzi ludzie wybrali z książki interesujące fragmenty i na tej bazie zbudowali cykl krótkich scenek, muzycznych i plastycznych obrazów, których tematem były wydarzenia, które wstrząsnęły naszym krajem w grudniu 1981 roku.

² J. Sieradzki, *Wrona nie pokona?*, „Przekrój” 2011, nr 3(3421).

³ *Ibidem*.

Praca nad przedstawieniem zamieniła się w nieszablonową lekcję historii

Studenci (wszyscy urodzili się kilkanaście lat po stanie wojennym) poznawali szczególnie przecież niedawnej, a sobie nieznanej rzeczywistości, odwołując się do wspomnień swych dziadków lub rodziców i do różnego rodzaju dokumentów.

Już sam początek opowieści Jacka Dukaja wprowadzał ich w epokę prawie egzotyczną:

W tamtych czasach nie było komputerów. Nie było Internetu. Nie było też żadnych gier elektronicznych. Czarno-białe telewizory pokazywały dwa programy (...). W kinach nie wyświetlano amerykańskich filmów. I nie było muzyki do słuchania z iPodów i komórek. Nie było komórek⁴.

Studenci, studiując fotografie, dawną prasę i kroniki filmowe, poznawali różne wymiary rzeczywistości PRL-u: trudności dnia codziennego, świat kolejek i pustych sklepów, o czym Jacek Dukaj napisał skrótowo: „Na półkach (...) leżało Nic, Większe Nic i Całkiem Nic. Oraz liczne wyroby Nicopodobne”⁵.

Rozmawiałem z przyszłymi aktorami o ówczesnej telewizji, oglądaliśmy fragmenty programów archiwalnych, emitowanych w czasach, gdy: „przed telewizorami siedziały całe rodziny. Wypukłe kineskopy rzucały na ich twarze i ubrania plamy ziarnistej szarości⁶. (...) Czasami zamiast twarzy pojawiała się Mechanizacja Rolnictwa, albo Czterej Pancerni, albo Dziennik, albo Pochód Pierwszomajowy”⁷.

W czasie spotkań w Kole Naukowym, młodzi artyści poznawali też formy PRL-owskiej propagandy. Oglądali zdjęcia dzieł sztuki zaangażowanej, pomników, odznaczeń, plakatów, fragmenty kronik filmowych, zapisów państwowych uroczystości, wieców i pochodów.

I wreszcie przyszedł czas na rozmowy o strajkujących robotnikach i stanie wojennym. „Radio ogłosiło Komunikat. W Godzinach Kruka, od dziesiątej wieczór do szóstej rano, kruki z rozkazu Wronia spadają z ciemności na przechodniów i wydziobują im oczy”⁸ – pisał o tych dniach Dukaj.

Na podstawie fragmentów jego książki i dokumentów budowaliśmy sceniczne obrazy ukazujące realia stanu wojennego i walk ulicznych.

Jak wspominałem, w projekcie wzięli udział studenci dwóch wydziałów PWST – Aktorskiego i Lalkarskiego. Wpłynęło to w sposób zasadniczy na charakter naszej pracy i na formę przedstawienia. Sceniczna narracja toczyła się w nim dwutorowo: z jednej strony tworzyły ją śpiewane teksty Jacka Dukaja (z muzyką Mateusza

⁴ J. Dukaj, *Wronieć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009, s. 8.

⁵ *Ibidem*, s. 104.

⁶ *Ibidem*, s. 34.

⁷ *Ibidem*, s. 212.

⁸ *Ibidem*, s. 46.

Pospieszalskiego) wykonywane przez młodzież z Wydziału Aktorskiego, z drugiej ciąg plastycznych, animowanych obrazów budowanych przez studentów-lalkarzy. Każdy song otrzymywał plastyczną oprawę tworzoną przez działających na scenie animatorów.

Wspólnie wykonawcy budowali serię scenicznych etiud, których tematem były m.in.:

- betonowe bloki, puste ulice, przebiegający szarzy przechodnie,
- Stacje w kolejkach,
- telewizyjne programy i Maszyniści-Szarzyści rozsiewający szarość kineskopów,
- Gmach, w którym urzęduje Członek, Milipanci i Bubeki,
- komunikat „wybiła Godzina Kruka”,
- połykający ludzi bałwan Gazu oraz walka ze Złomotem i Krukami,
- lot z U-lotką nad miastem i betonowa Wieża Wrońca.

Wyobraźnia studentów zamieniła kadry z czasów stanu wojennego w kompozycje papierowych postaci, masek i manekinów z papier mache, w plansze z fragmentami dawnych fotografii, w graficzne projekcje murali, animowane płyty folii, grę cieni, światła i dymu. Była to więc **lekcja teatralnej wyobraźni** mająca na celu stworzenie opartej na faktach, ale metaforycznej, kreacyjnej wypowiedzi scenicznej.

I była to też **lekcja współpracy**. Chcąc stworzyć wspólne dzieło, studenci odmiennych specjalizacji musieli szukać scenicznych form, które pozwoliłyby im połączyć ich umiejętności. Wymagało to sztuki prowadzenia dialogu, elastycznego traktowania swych przyzwyczajzeń i odnajdywania teatralnych rozwiązań satysfakcjonujących obie strony.

Praca nad „Godziną Wrońca” była też **gruntowną lekcją wokalne** techniki. Muzyczny charakter przedstawienia i trudne kompozycje Mateusza Pospieszalskiego wymagały starannej pracy nad interpretacją śpiewanych tekstów Jacka Dukaja. Studenci pod opieką Magdy Śniadeckiej-Skrzypek pracowali nad poprawą emisji głosu, ćwiczyli umiejętność zbiorowego wykonania songów, wzajemnego słuchania się, myślenia o intonacji i rytmie, mierzenia się z wielogłosem.

Podsumowanie

Pierwszy pokaz „Godziny Wrońca” odbył się w marcu 2016 roku na scenie Teatru Szkolnego PWST we Wrocławiu, później spektakl był prezentowany jeszcze kilkakrotnie w Szkole Teatralnej, a także w ramach 37. Przeglądu Piosenki Aktorskiej, XII Międzynarodowych Spotkań Szkół Lalkarskich „METAFORMY”, festiwalu Prezentacje Form Muzyczno-Teatralnych Dźwięki Słów (w Lublinie w czerwcu 2016 roku). Wszędzie spotkał się z żywym zainteresowaniem widzów.



Il. 1. „Godzina Wrońca” – fotos ze spektaklu (własność Autora)



Il. 2. Projekt animacji papierowej do spektaklu (własność Autora)



Il. 3. Projekt animacji fotograficznej do spektaklu (własność Autora)



Il. 4. „Godzina Wronica” – fotos ze spektaklu (własność Autora)



Il. 5. „Godzina Wronica” – fotos ze spektaklu (własność Autora)

Bibliografia

- Dukaj J., *Wroniec*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
 Sieradzki J., *Wrona nie pokona?*, „Przekrój” 2011, nr 3(3421).
 Wywiad z Jackiem Dukajem, <http://katedra.nast.pl/art.php5?id=4239> [dostęp: 5.05.2017].

Marek Brodzki

Warszawska Szkoła Filmowa

Misja Matejko.

Uwagi na temat filmowego cyklu edukacyjnego:

Jan Matejko, historia w ożywionych obrazach

Wstęp

Jan Matejko był przede wszystkim patriotą, w najprostszym i najbardziej szlachetnym pojęciu tego słowa. Całym swoim życiem i sztuką dawał wyraz miłości do Ojczyzny. Zarzuca się mu, że w jego obrazach nie zgadza się perspektywa, są rozmaite błędy w proporcjach, ale wszystko to przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie w kontekście misji, której wypełnianie było sensem życia Malarza. Tą misją było opowiadanie o historii Polski, o jej wzlotach, upadkach, wielkości i nadziei na odzyskanie niepodległości. Historiozofia Jana Matejki i poczucie bezwzględного patriotyzmu znalazły swoje odzwierciedlenie w jego malarstwie. Pamiętajmy, że Matejko urodził się i umarł w czasach, kiedy Polska znajdowała się pod zaborami. Ale nigdy nie przestał wierzyć, że kiedyś znów będzie wolna. Możemy dziś powiedzieć, że Jan Matejko był wielkim nauczycielem historii, a w jego czasach wiedza o historii własnego narodu była obowiązkiem patriotycznym. Dziś jest obowiązkiem szkolnym.

Historia w ożywionych obrazach – koncepcja

W ramach cyklu filmów edukacyjnych pt. „Historia w ożywionych obrazach”, postanowiłem kontynuować misję Jana Matejki. Opowiadać o historii Polski, opierając się na wybranych dziełach Mistrza Jana.

W XIX wieku bardzo popularna była zabawa w „Żywe obrazy”. Głównie mieszczanie i intelektualiści przebierali się w kostiumy z epoki i odtwarzali sceny z dzieł malarskich. Najczęściej były to obrazy o treściach historycznych. Pomyślałem o podobnej formule, jednak z wykorzystaniem wszystkich dostępnych mi środków filmowych, tak aby nie była to tylko krótka chwila zaklęta w ramach obrazu, ale wszystko to co mogło lub naprawdę zdarzyło się wcześniej...

Zawsze zachwycała mnie niezwykle dynamiczna narracja obrazów Jana Matejki, ich znaczenia, intensywność charakterów. Te obrazy to gotowe filmy! Matejko

operował znakiem malarskim, przełożenie tego znaku na język filmu było wyzwaniem, którego z radością, ale też z obawą się podjąłem. Pierwszym bardzo ważnym kryterium był sposób opowiadania, forma.

Kod Jana Matejki

Matejko kodował postaci swoich bohaterów, jego modelami były osoby jemu współczesne, dodawał im atrybuty w postaci charakterystycznych rekwizytów – ja dekoduję nie modeli, ale samych bohaterów, podjąłem próbę nieco bardziej rozszerzonej dekodyfikacji polegającej na badaniu, wyszukiwaniu faktów z życia namalowanych przez Matejkę postaci. Opowiadam o ich charakterystycznych cechach zapisanych bądź w kronikach, bądź w opisach samego Malarza – cytuję te same rekwizyty, ale szukam dla nich niespodziewanych kontekstów (na przykład tarcze wojów z nordyckimi runami z obrazu *Zaprowadzenie chrześcijaństwa R.P. 965*). Chodzi też o odświeżenie tych kodów, bo one właśnie prowokują, dają możliwość ożywiania obrazów w opowieści filmowej.

Merytorycznie wielonarracyjne są jego historie, fascynująca jest mnogość bohaterów związanych ze zdarzeniami historycznymi, w które bezpośrednio są zaangażowani, przez losy których Matejko opowiada o historii. Dzieła Matejki to skompresowane narracje, które w bezwzględny sposób domagały się sfilmowania. Te filmy są ich dopełnieniem. Formę zrealizowanych przeze mnie filmów zdeterminowały nie tylko moje autonomiczne artystyczne decyzje, które oczywiście mogą podlegać dyskusji, ale przede wszystkim siła skompresowanego przekazu historycznego, siła tych postaci, siła relacji pomiędzy nimi i ich dramatycznych konfliktów.

Matejko nie mógł tych postaci uruchomić – on im nadał znaczenia, zakodował przekaz w kostiumach, gestach, rekwizytach, wreszcie – co być może najważniejsze – w doborze postaci (ten dobór był często przystosowywany dla potrzeb przekazu, na przykład burmistrz Warszawy Jan Dekert z obrazu *Konstytucja 3 maja 1791 roku*, nieżyjący w czasie przedstawionego wydarzenia, ale potrzebny Matejce jako symbol przedstawiciela mieszczaństwa łączącego się z innymi stanami społecznymi w tej tak ważnej dla narodu chwili).

Jeśli mówimy o translacji kodów języka matejkowskiego na język współczesności, to ożywienie, przywołanie faktów historycznych zawartych w jego dziełach, jest w pewnym sensie interpretacją sytuacyjną, ale nie jest interpretacją przyczynowo-skutkową. Każdy z tych obrazów jednak przyczynę i skutek nosi w sobie. Zatem jeśli mamy mówić o historii w kontekście patriotyzmu, uczciwości i wartości wychowawczych – a jest to przecież z założenia materiał dydaktyczny w odniesieniu do wątków historycznych – to nie możemy się umawiać na jakąkolwiek dowolność interpretacji faktów. Możemy się natomiast umówić na dowolność związaną z pokazaniem, inscenizacją jak to mogło wyglądać w przypadku tych faktów, o których wiemy niewiele albo mało, natomiast znamy ich skutki i konsekwencje historyczne. Sam Matejko był

mistrzem takiej dowolności, bo jak wiadomo, ilustrując we wspomnianym już obrazie *Zaprowadzenie chrześcijaństwa R.P. 965* (zwanym też *Chrztem Polski*) doniosły fakt, który miał miejsce w 965 roku, nie wahał się ubrać swoich bohaterów w kostiumy o wiele późniejsze – od średniowiecza po XIX wiek, czy znów umieścić na obrazie osoby takie jak na przykład św. Wojciech, który jest główną postacią udzielającą sakramentu chrztu, a który urodzony około roku 956 mógł mieć w tamtym czasie około 10 lat.

Treści historyczne są łatwe do zmanipulowania przez interpretację, nadanie znaczeń, przemilczenie jednych, uwypuklenie innych, bez zmieniania faktów, nie mówimy przecież o zakłamywaniu historii. Filmy opowiadające o historii i pretendujące do miana filmów edukacyjnych muszą być obciążone bezwzględnością i wymagającą pełnej odpowiedzialności zawartością merytoryczną.

Obrazy Jan Matejki przez swoją intensywność i dynamiczną wyrazistość faktów domagają się rzetelnej i uczciwej interpretacji na podstawie tego, co o tych faktach wiemy. Jesteśmy też zobowiązani porównywać naszą wiedzę z wiedzą Jana Matejki, daną mu w czasie, kiedy swe dzieła malował.

Dobrym przykładem będzie tu legenda o św. Stanisławie, którego przedstawił Matejko na obrazie *Zabójstwo św. Stanisława*. Artysta przedstawia Stanisława jako męczennika zabitego bestialsko na stopniach ołtarza, bo w czasach mistrza Jana obowiązywała taka interpretacja. Dziś wiemy, że mogło być zupełnie inaczej, a sam św. Stanisław najprawdopodobniej zginął w innych okolicznościach. Ale mamy obowiązek przedstawić wszystkie związane z tymi postaciami fakty bez oceniania ich w jakikolwiek sposób.

Metoda interpretacyjna, kryteria doboru dzieł

Matejko uważał, że wiedza o historii własnego narodu, jakkolwiek zniewolonego, jest obowiązkiem patriotycznym każdego Polaka. Dawał temu wyraz w swojej sztuce. Podejmując się kontynuacji jego myśli, dokonałem wyboru dzieł, które mówią o ważnych momentach w historii Polski, ale też nie tych uważanych za najważniejsze. Założyłem, że wszystkie dzieła Jana Matejki są ważne – były przecież ważne dla Mistrza, bo je namalował. Zatem w naturalny sposób podążyłem za Matejką. Chciałem też poszerzyć wybór o dzieła mniej znane, ale przecież równie ciekawe, niosące za sobą interesujące historie. Mogłem sobie też pozwolić nie tylko na wybór ilustrujący dzieje Polski, ale przedstawiający obrazy mniej znane, a przecież równie ciekawe i niosące za sobą interesujące historie.

Na przykład dzieła opowiadające o wyrazistych postaciach, jak Piotr Skarga czy wspomniany św. Stanisław ze Szczepanowa. Nie ma w moim zestawieniu sławnej *Bitwy pod Grunwaldem*, ale pominąłem ją celowo, bo jest to akurat dzieło znane, a sama bitwa jest obecna w naszej kulturze i historii. Natomiast uważałem, że będzie dobrze przypomnieć obraz *Jan Sobieski pod Wiedniem*, opowiadający o wiktorii wiedeńskiej

roku 1683. Znajduje się w Muzeach Watykańskich, mało znany, chociaż rozmiarami nie ustępuje słynnej *Bitwie pod Grunwaldem*. To samo dotyczy szkicu olejnego *Carowie Szujscy na Sejmie warszawskim*, obrazu opowiadającego o bardzo ciekawym momencie naszej historii.

Dobór obrazów podyktowany był ich walorami historycznymi i artystycznymi, ale też chciałem przybliżyć te dzieła, które są interesujące pod względem zawartych w nich zagadek i tajemnic. Pamiętajmy, że adresatem tych filmów jest młodzież szkolna, dla której takie zagadki mogą być dodatkowymi elementami pobudzającymi wyobraźnię i zainteresowanie historią czasów, o których opowiada Matejko. Sam Malarz był mistrzem w kodowaniu ukrytych przekazów, przykładem tu będzie kometa za oknem wawelskiej komnaty w obrazie *Stańczyk na balu u królowej Bony* czy też napis „Samogitia” na liście leżącym na stole (nie zaś jak się powszechnie uważa „Smoleńsk”). Dlaczego Samogitia? Co to znaczy? Oto tajemnice, które możemy rozwikłać wraz z Janem Matejką

Moja dekodifikacja obrazu to poszerzenie jego znaczeń. Natomiast założeniem jest jak najobiektywniejsze naświetlenie zdarzenia historycznego bez zajmowania jednoznacznego stanowiska. Ma to skłonić do dyskusji, wywołać zainteresowanie oraz wzbudzić ciekawość w odkrywaniu tajemnic wciąż nieodkrytych.

Podsumowanie

Reasumując, w moich filmach mogłem użyć wyobraźni i doświadczenia filmowca, aby zmierzyć się z tym samym wyzwaniem co Jan Matejko – opowiedzieć o historii Polski za pomocą jego sztuki, kontynuując jego misję. To duża odpowiedzialność, ale też i ogromna satysfakcja, kiedy widzimy, że ten przekaz dzięki nowoczesnej formie jest zrozumiały. Matejko malował obrazy mówiące o kluczowych momentach w historii Polski. Jego narzędzia to nie tylko – jakby się mogło wydawać – płótno, pędzle i farby. Posługiwał się też przeświadczeniem, że to co robi jest ważne, istotne dla niepodległości Ojczyzny. Wierzył, że swoją sztuką buduje patriotyzm i uczy historii. Nie poucza, ale uczy przez przedstawienie zarówno wielkich zwycięstw, jak i klęsk. Dzisiaj słowo „patriotyzm” jest odmieniane na wiele sposobów. Uważam, że powrót do sztuki Jana Matejki w postaci „Ożywionych Obrazów” jest w pełni uprawnioną kontynuacją jego patriotycznej myśli.

Sfilmowane obrazy (scenariusz i reżyseria – Marek Brodzki):

- *Zaprowadzenie chrześcijaństwa. R.P. 965,*
- *Zabójstwo św. Stanisława,*
- *Stańczyk na balu u królowej Bony,*
- *Hołd pruski,*
- *Unia Lubelska,*
- *Batory pod Pskowem,*

- *Kazanie Skargi,*
- *Carowie Szujscy na Sejmie Warszawskim,*
- *Jan Sobieski pod Wiedniem,*
- *Konstytucja 3 maja*¹.

¹ Cykl filmów edukacyjnych „Jan Matejko, historia w ożywionych obrazach” został wyprodukowany przez Wytwórnę Filmów Fabularnych i Dokumentalnych w Warszawie.

Alicja Ungeheuer-Gołąb

Uniwersytet Rzeszowski

Zapomniana kraina.

O polskiej liryce dla dzieci

*Czytelnicy przemijają,
pozostawione przez nich książki
nie zdradzą ich wszystkich tajemnic,
ale zachowują część wiedzy o tych,
którzy z nich korzystali¹.*

Janusz Dunin

Wstęp

Każdy czytelnik wie, jak wiele odmian ma literatura. Trzy rodzaje literackie, o których uczymy się w szkole, rozwijają się w rozmaite typy literackiej wypowiedzi zwane gatunkami, a te dzielą się jeszcze i jeszcze, i czasem wydaje się, że nie skończy się to nigdy. Czytelnik może więc do woli wybierać wśród różnych form narracji, aż trafi na tę, która mu najbardziej odpowiada. Gdy czyta, zaznaje przyjemności, przeżywa literackie emocje, doznaje olśnień. Ogromny obszar artystycznego piśmiennictwa zmieniał się w porządku dziejów. W ciągu wielu lat istnienia literatury jedne gatunki umierały, inne się rodziły, ponieważ kulturę tworzy człowiek, a on także się zmienia. Metamorfozie podlegają jego gusty i upodobania. To, co zachwycało ludzi dwieście, sto lat temu, dzisiaj często jest zapomniane. Proces ten nie jest niczym niezwykłym, bo każda dziedzina kultury ulega przekształceniom, a czasem nawet zanika. W ciągu ostatnich dziesięciu czy piętnastu lat obserwuję umieranie jednego z niezwykle istotnych obszarów kultury dla dzieci – liryki. Warto się zastanowić, czy możemy na to pozwolić.

Zdaniem Marthy C. Nussbaum „centralne miejsce w programach nauczania powinny zajmować nauki humanistyczne i sztuka, które wspomagają aktywny typ edukacji pobudzający i doskonalący zdolność spojrzenia na świat oczami drugiej osoby”². Chodzi zatem o wrażliwość. W mojej pierwszej książce zatytułowanej *Poezja*

¹ J. Dunin, *Księgoznawcza problematyka inicjacji literackiej*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1989, s. 263.

² M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016, s. 114.

dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości, wydanej w 1999 roku, wskazywałam podobną ideę. Pisałam, że poezja okresu dzieciństwa rozwija i wspomaga wewnętrzną intuicję, która jest potrzebna, by stać się empatycznym. Zanik liryki – to zanik humanistycznej natury człowieka.

Koncepcja wychowania przez lirykę mieści się w ogólniejszej idei wychowania przez sztukę. Programy wychowawcze z tego obszaru publikowano już dawno w pracach zbiorowych pod redakcją Marii Tyszkowej i Bogusława Żurakowskiego. Obecnie inicjatywa ta jest kontynuowana przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu w pracach pod redakcją Grzegorza Leszczyńskiego i Hanny Gawrońskiej. Janusz Dunin pisał, że chcąc zbadać stosunek najmłodszych do świata książek, należy zająć się samą książką. Ten sposób myślenia prowadzi do systemowego podejścia do dzieła, któremu obce jest izolowanie treści literackich, plastycznych czy zagadnień technicznych. Badacz proponuje, aby mówić o „poezji książki dziecięcej – nie o poezji w książce dziecięcej”³. Tak też chciałabym traktować omawiane tu utwory.

Zapomniani twórcy

Publikacje, które chcę wspomnieć, powstały w latach 1960–1978. Ze względu na ograniczone ramy artykułu ich reprezentacja nie jest tu zbyt liczna. Omawiane książki zostały wybrane między innymi ze względu na ich wartość sentymentalną dla autorki i z uwagi na chęć ocalenia ich od zapomnienia. Niektóre z nich kupowałam na wyprzedażach za złotówkę. Tyle dla środowiska dorosłych warte są „obiekty” najczystszej sztuki dla dzieci.

Zacznijmy od autorów⁴.

Jan Sztudynger (1904–1970) – satyryk, poeta, teoretyk lalkarstwa, tłumacz. Był pedagogiem, nauczycielem języka polskiego i doktorem filozofii. Napisał pionierską pracę na temat działania teatrów lalkowych pt. *Marionetki*. Prowadził wykłady o teatrze lalek. Pisał poezję satyryczną przede wszystkim dla dorosłego odbiorcy. Jego wiersze dla dzieci, głównie fraszki, emanują energią życia, pokazują dziecku świat istotnych drobnostek, na których opiera się ludzka egzystencja.

Anna Kamieńska (1920–1979) – poetka, prozaiczka, tłumaczka. Pracowała w redakcjach takich czasopism, jak: „Twórczość” i „Życie Literackie”. Jej liryka dla dorosłych obejmuje tomiki wierszy, z których wyłaniają się pytania o treść ludzkiej egzystencji, znaczenie przemijania, śmierci, cierpienia. Utwory dla dzieci zawierają inspiracje folklorystyczne łączone z liryzmem i dziecięcym spostrzeganiem rzeczywistości.

³ *Ibidem*.

⁴ Informacje biograficzne podaję za: *Słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, red. G. Leszczyński, B. Tylicka, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002; L.M. Bartelski, *Polscy pisarze współcześni 1939–1991. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995; Wikipedia.pl.

Często posiadają drugie dno albo walor refleksji filozoficznej. Uroda jej wierszy dla dzieci jest niepodważalna, ale należy wiedzieć, że wartościowe są także utwory prozatorskie Kamińskiej: *Rozalka Olaboga*, *W Nieparyżu i gdzie indziej*, *Są takie wyspy*.

Ludwik Jerzy Kern (1921–2010) – poeta, satyryk, tłumacz, dziennikarz. Brał udział w kampanii wrześniowej 1939. Był członkiem zespołu redakcyjnego tygodnika „Przekrój”. Na ostatniej stronie pisma drukował satyryczne wiersze o ówczesnej rzeczywistości. Pisał utwory satyryczne dla dorosłych i dzieci. Jego teksty, takie jak: *Proszę słonia*, *Menażeria kapitana Ali*, *Ferdynand Wspaniały*, powinny wciąż żyć w świadomości młodego czytelnika.

Tadeusz Kubiak (1924–1979) – poeta, satyryk, żołnierz AK. Pisał głównie poezję okolicznościową dla dorosłych, ale wiele utworów adresował do dzieci. Jego wiersze „operują nastrojem beztroski, pogody, podejmują tematy bliskie dziecku”⁵.

Jerzy Ficowski (1924–2006) – poeta, prozaik tłumacz, znawca i popularyzator folkloru cygańskiego. W okresie okupacji był żołnierzem AK i uczestnikiem powstania warszawskiego. Pisał poezję dla dorosłych, ale zainteresowanie budziły także jego szkice na temat pisarstwa Brunona Schulza pt. *Okolice sklepów cynamonowych* oraz antologia baśni cygańskich – *Gałązka z drzewa słońca*. Dzieciom poświęcił kilka zbiorów poetyckich zawierających wiersze liryczno-nastrojowe i żartobliwe.

Joanna Kulmowa (1928–2018) – poetka, autorka dramatów, prozy i wierszy satyrycznych. Pisze też dla dorosłych (*Fatum na zakręcie* – 1957, *Boże umieranie* – 1962). Dla dzieci stworzyła kilkanaście tomików poezji, w których reprezentuje postawę osoby rozumiejącej psychikę, język i potrzeby dziecka (*Zimowe słowniki*, *Zasypianki*). Krytycy literatury zawsze stawiali ją „w rzędzie najwybitniejszych indywidualności w polskiej twórczości dla dzieci”⁶.

Józef Ratajczak (1932–1999) – poeta, prozaik, autor sztuk teatralnych dla dzieci. Pisał także utwory poetyckie dla dorosłych (*Niepogoda* – 1957, *Miejsce z muru* – 1966, *Światło z popiołu* – 1987). Jest twórcą „nowego typu liryki bezpośredniej, w której monolog liryczny wypowiedzany jest z perspektywy dziecka”⁷. Jego wiersze dla dzieci przez wiele lat należały do kanonu lektur (*Ziarenka maku*).

Stanisław Grochowiak (1934–1976) – poeta, prozaik, dramatopisarz i publicysta. Piastował ważne stanowiska w takich czasopismach, jak: „Współczesność”, „Nowa Kultura” czy „Poezja”. Dla dorosłych pisał niezwykle interesujące wiersze turpistyczne (*Menuet z pogrzebaczem* – 1958, *Rozbieranie do snu* – 1959), które na stałe weszły do kanonu polskiej poezji lirycznej. Teksty dla dzieci nie podejmują tragicznych tematów. Jak pisze Alicja Baluch, utwory te „nieregularne w formie, tworzą «lirykę obrazów» lub «poetyckich malowańek» o motywach zaczerpniętych z baśni”⁸.

⁵ Słownik literatury dla dzieci..., op.cit., s. 208.

⁶ Ibidem, s. 210.

⁷ Ibidem, s. 335.

⁸ Ibidem, s. 139.

Gdy znajduję te nazwiska w gronie twórców, których poezja umiera, odczuwam dziwną przykrość i niesmak. Zadaję też sobie pytanie: Jak to możliwe, że nikt już nie potrzebuje wierszy najwybitniejszych polskich liryków? Nie są to przecież postaci przypadkowe. Wszystkie wspomniane tu osoby należą do wybitnych twórców drugiej połowy XX wieku, piszących nie tylko dla dzieci, ale także dla dorosłych. Są reprezentantami prądów literackich, a ich twórczość buduje obszar polskiego piśmiennictwa tamtego okresu.

Artefakty, które chcę przypomnieć, to nie tylko nośniki słów, ale także obrazów. Wiersze wzbogacone są bowiem grafiką – typową dla okresu lat 60. i 70. Warto przypomnieć nazwiska ilustratorów:

- Jan Wilkoń (1930) – ilustrator, malarz, historyk sztuki, wielokrotnie nagradzany w Polsce i zagranicą,
- Jerzy Desselberger (1931–2013) – ornitolog, artysta plastyk, projektant znaczków pocztowych,
- Maria Sołtyk (1935) – ilustratorka i malarka,
- Ewa Salamon (1938–2011) – ilustratorka, dyplom w pracowni Jana Marcina Szancera,
- Adam Kilian (1923–2016) – scenograf i ilustrator,
- Gabriel Rechowicz (1920–2010) – artysta grafik, dekorator wnętrz, projektant tkanin i plakatów, autor grafik i ilustracji do książek.

„Poezja książki dziecięcej”

Do omówienia wybrałam kilka tomików autorstwa wymienionych poetów. Są interesujące z następujących względów:

- reprezentują wysoki, jedyny w swoim rodzaju poziom artystyczny wierszy,
- odznaczają się niebanalną, wysokoartystyczną szatą graficzną,
- ich autorzy i twórcy grafiki zasłużyli się dla rozwoju polskiej kultury.

Nikt wszakże nie pielęgnuje pamięci ani tych twórców, ani utworów. Ich wiersze nie mówią o walce, krwi, nie epatują nachalnym patriotyzmem czy czymś innym równie ważnym. Niejednokrotnie powstawały na przekór tragicznej pamięci II wojny światowej, którą wszyscy wspomniani twórcy przeżyli i nosili w sobie. Dzisiaj tamto słowo poetyckie nie umie się obronić. Nie można w prosty sposób wykorzystać tych utworów w szkolnym programie, najpierw trzeba je odkryć, a to za duży wysiłek. Jeśli nie figurują w przewodniku metodycznym, są skazane na zatracenie.

Utwory te, gdy powstawały, były często na tyle awangardowe, że wydawały się za trudne dla dzieci. Obecnie zaś sprawiają wrażenie nieatrakcyjnych, bo – jak twierdzą niektórzy – są „nie na temat” i „dziwnie napisane”. Warto jednak powtórzyć za Bogusławem Żurakowskim, że „podmiot w utworach tych poetów nie „udaje” dziecka, zachowuje status dorosłego poety: język nie jest naśladownictwem stylu

mowy dziecka, lecz po prostu językiem współczesnej poezji⁹. Podobną postawę przyjmują twórcy ilustracji. Nie kształtują obrazu „specjalnego” dla dziecka, ale zachowują własną perspektywę opisywanych w wierszach zjawisk i nastrojów. Stosują język współczesnego malarstwa dla ukazania paidialnego charakteru tych utworów. Zatem nie tylko twórczość poetycka, ale w dużej mierze oprawa plastyczna wybranych zbiorów jest dobrym powodem, by uchronić je od zapomnienia i zachować pamięć o twórcach, ale i książkach jako artefaktach kultury dziecka. Książki te są pomostem między dzieciństwem a dorosłością, nie proponują infantylnej wykładni, ale oddziałują na odbiorcę jako wartość sama w sobie.



Il. 1. Maria Sołtyk

W tomiku Stanisława Grochowiaka pt. *To było gdzieś* (1973) oryginalny poetycki świat otwierają przed czytelnikiem wszystkie wiersze, ale szczególnie interesujące są miniatury poetyckie ozdobione ilustracjami Marii Sołtyk. Słowa i obrazki istnieją tu w równowadze – wiersz wspiera obraz, a obraz wiersz.

W lesie – na polanie
stoją cztery smutne lanie.
Jedna smutna, bo piękna,
druga piękna, bo wylękała,
trzecia łebkiem wokół toczy
i zagląda czwartej w oczy¹⁰.

Zwyczajny poranek na leśnej polanie nabiera poetyckiej aury, tworzy melancholijny nastrój odświeżonej, niezwykłej sytuacji. Poeta wskazuje dziecku postać łani jako uosobienia piękna i spokoju, wywołując emocję wzruszenia.

Także koń staje się w innym miejscu dla poety uosobieniem piękna. W stylizowanym na ludową piosenkę wierszu czytamy:

Każdy konik gniady
gubi w śniegu ślady.
Każdy konik płowy
ma złote podkowy.
Każdy konik siwy
ma różę u grzywy.

⁹ B. Żurkowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 126.

¹⁰ S. Grochowiak, *Poranek*, [w:] idem, *To było gdzieś*, il. M. Sołtyk, Biuro Wydawniczo-Propagandowe „Ruch”, Warszawa 1973, b.n.s.

Spójrz, jak w końskich chrapach
świeci róży zapach!¹¹.

W wierszu pt. *W nocy bardzo biało*, który w dyskretny sposób dotyka tematu religii, panuje odświeżający nastrój:

Srebrzysty księżyc wśród baranków
świeci,
a baranek srebrzy się naprzeciw.
Księżyc cały w barankowej wełnie,
a baranek wchodzi w pełnię.
I tak się rodzi wielka tajemnica:
czy jaśniej jest od baranka,
czy też od księżyca?¹².

W urokliwym obrazie oświetlonego jasnym księżycowym światłem baranka poeta przekazuje dziecku metaforyczne znaczenie świętego zwierzęcia.

Wiersze zebrane w tomiku opisują świat dziecka: wykorzystują bohaterów z baśni (Calineczka, Śpiąca Królewna, krasnoludek), wychwytyją momenty z dziecięcego życia, przybliżają małemu odbiorcy świat przyrody i pór roku. Poeta posługuje się bardzo prostym językiem, wplata węć przenośnie, sięga po konwencje kołysanki i wylczanki, personifikuje rośliny i zwierzęta. Mimo liryzmu i swoistej melodii wiersze niosą też pewną dozę komizmu. Pokazują niektóre zjawiska z perspektywy bezpośredniego dziecięcego oglądu, który może być żartobliwy. Widać to choćby w takich zwrotach, jak: „Tam, już domy/ i ulice/ i zasnęła Szklana Góra,/ gdzie, jak wiecie,/ śpi Królewna,/ która zawsze była Śpiąca”¹³ czy „Zajrzał księżyc w okno,/ Kasie w czołko cmokną”¹⁴.

Warstwa plastyczna książki jest przygotowana bardzo starannie. Poszczególne ilustracje dopełniają treść wierszy, a czasem wychodzą poza nią. Obrazy są różnorodne pod względem kształtu, kolorystyki, użytych technik.

Wydany w 1978 roku kolejny mało znany tomik Grochowiaka pt. *Białe bażant* także ilustrowała Maria Sołtyk. Tu właśnie zamieszczony jest wiersz *Na słotę*, który oddaje na współczesny sposób sytuację „szarej godziny”¹⁵:

Na słotę
najlepszy jest parasol lampy.

¹¹ S. Grochowiak, *Konie, konie...*, b.n.s.

¹² *Ibidem*, *W nocy bardzo biało...*, b.n.s.

¹³ *Ibidem*, *Kołysanka...*, b.n.s.

¹⁴ *Ibidem*, *Księżyc na dobranoc...*, b.n.s.

¹⁵ Zob. R. Waksmund, *Liroyka „Szarej godziny”. Z zagadnień komunikacji artystycznej w poezji dla dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, z. 22.

Na słotę
 Najczystsze niebo książkowych stronic.
 Na słotę
 Liścia na szybie trzepoczący goniec
 I wiatr
 Spoza deszczu migocącej rampy.
 I pies jest dobry podczas słoty,
 Gdy cieplej niż wełna ogrzewa ci stopy¹⁶.

Utwór ten doskonale nadaje się do rozmowy o metaforze z młodszymi dziećmi. Przedstawia sytuację czytania w świecie bezpiecznym dla dziecka, zaspokajając nie tylko potrzebę słuchania dla przyjemności, ale także odczuwania spokoju i harmonii. Ponadto daje możliwość spełnienia potrzeby kombinowania w procesie „odgadywania” znaczenia metafory¹⁷. Ilustratorka doskonale wyczuwa nastrój wierszy



Il. 2. Maria Sołtyk (*Snów dobrych marzenia*)

(*Snów dobrych marzenia*). Stosując barwne plamy, podkreśla ukryte w utworach sensy (*Kulig*). Nigdy nie zapomina o dziecku-odbiorcy, które w różnobarwnych, poetyckich obrazach zwykle znajduje świat własnych marzeń – królewnę biegnącą przez las, nasłuchującą sarenki, zamek na wzgórzu, rozgwieżdżone niebo, śnieżne bałwanki, białą kózkę.

W utworach dla dzieci Grochowiaka realizują się podstawowe kategorie liryki dziecięcej, na które zwraca uwagę Ryszard Waksmund. To praw-

dziwa liryka marzeń, imaginacji i dziecięcych submitów¹⁸. Poeta porusza się w krainie dziecięcego życia jak stały bywalec. Rozumie dziecko. Wykorzystuje dziecięcą zabawę, zauważa typowo dziecięcą potrzebę odczuwania strachu, pokazuje mało uczęszczane krajobrazy.

¹⁶ S. Grochowiak, *Na słotę*, [w:] idem, *Biały bażant*, il. M. Sołtyk, KAW, Warszawa 1978, b.n.s.

¹⁷ Nawiązując do potrzeb czytelnicznych małego dziecka. Por. A. Bałuch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa; A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011.

¹⁸ R. Waksmund, *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1987.

Kolejny poeta, któremu należy się wspomnienie, to Jerzy Ficowski. Wśród wielu książek poetyckich tego twórcy znajduje mało znany, wydany w 1966 roku, zbiorek pt. *lustro i promyk*.



Il. 3. Józef Wilkoń

Wiersze wzbogacone są mistrzowskimi ilustracjami Józefa Wilkonia. One właśnie nadają utworom Ficowskiego niespotykaną wcześniej w książkach dla dzieci głębię. Postaci czarnego kota, żółtego kanarka, kolorowych ryb nie występują w treści utworów, ale dodane są przez ilustratora. Pomysł poety, by opisać świat odbity w lustrze oświetlonym słonecznym promieniem, dzięki pracy ilustratora rozszerza się, zagarnia dodatkowe elementy, tworząc nowy świat. Słowo i obraz współgrają. Malarskie obrazy pokazują treści zawarte w wierszach, dopełniając je własnymi sensami oraz środkami malarskimi – charakterystyczną plamą, kolorystyką, kreacją postaci. Tomik zawiera niepowtarzalne pod względem treści i urody poetyckich środków wersy, które wypowiada dziecko:

W moich książkach i zeszytach mieszka jesień,
Moja teczka aż szeleści od jesieni (...) ¹⁹.

W innym miejscu młody obserwator rozpoznaje zimę:

Kiedy woda udaje, że jest szkłem,
to już wiem, co to znaczy, dobrze wiem,
to już zima.
Kiedy deszcz się zmienia w biały puch,
zwykły deszcz z jesiennych słot i pluch,
to już zima (...) ²⁰.

¹⁹ J. Ficowski, *złote liście*, [w:] idem, *lustro i promyk*, il. J. Wilkoń, Biuro Wydawnicze „Ruch”, Warszawa 1966, b.n.s.

²⁰ *Ibidem*, to już zima..., b.n.s.

Po zimie następują roztopy. One także nie uchodzą uwadze podmiotu lirycznego:

Gdy śnieg topnieje, wody jest dużo,
kałuże z zimna dostają dreszczy.
Przybiega wtedy ciepłutki deszczyk,
żeby postawić bańki kałużom²¹.

W innym wierszu cieszy się wiosną, gdy z iście dziecięcą energią wita jej znaki:

Gdy tylko wiosnę ujrzymy z bliska,
To przybiegniemy tu na bosaka,
Będziemy biegać, śmiać się i skakać,
By wszystką wodę z kałuż rozpryskać!²².

Możliwe, że współczesne dziecko nie wchodzi już do kałuż i nie ogląda podmokłych łąk, ktoś może więc zapytać, po co ma ono czytać te utwory i oglądać towarzyszące im obrazy, skoro nie niosą one bezpośredniej, nowoczesnej wiedzy o świecie, nie rozwiązują zagadek współczesnych technologii. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że są one tak bardzo ludzkie. Jak niepowstrzymany strumień płynie w nich humanistyczne spojrzenie na świat, które wyzwala w człowieku prawdziwie empatyczne uczucia do wszystkiego, co żyje. Czy nie tego powinniśmy uczyć dzieci – wrażliwości na innego, na takiego samego, na siebie?

W całkiem zapomnianym, kupionym na pchlim targu tomiku Jana Sztaudyngera pt. *Kasztanki* (1964) znajduję wiersz:

Nie depcz trawy.
niechaj nabiera wprawy,
bo nie umie jeszcze szumieć,
a musi to przecież umieć²³.

Nad zapisem imitującym tabliczkę wbitą w trawnik na zielonym tle widnieje obrazek wielkiej „idącej” stopy w czarnym bucie.

Ilustrację wykonał Adam Kilian. Każdą stronę zbioru zdobią dowcipne, nowoczesne, doskonale dobrane do tekstów, trafiające do młodych odbiorców ilustracje tego uznanego dzisiaj grafika. Obrazy do wierszy *Kicia*, *Kropki biedronki*, *Zaproszenie* wpisują się w nurt współczesnej ilustracji książkowej, operującej znakiem jako metaforą lub



Il. 4. Adam Kilian

²¹ *Ibidem*, *roztopy...*, b.n.s.

²² *Ibidem*.

²³ J. Sztaudynger, *Wiosną*, [w:] idem, *Kasztanki*, il. A. Kilian, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, b.n.s.

symbolem. Wiersze i fraszki Sztaudyngera posługują się skrótem myślowym, żartem zaczerpniętym z folkloru wsi i miasta. Poeta wplata w nie elementy nonsensu, baśniowej fantastyki, poezji lirycznej. Koncepcja graficzna publikacji przygotowana jest w nurcie postmodernistycznym. Ilustrator wykorzystał rozmaite kroje i kolory czcionek, ilustracje wykonane są w różnych technikach i często są jedynie ozdobnikiem tematu utworu, inne w umowny sposób ilustrują treść wierszy.

Równie interesujący pod względem kompozycji słowno-obrazowej jest zbiorek wierszy Ludwika Jerzego Kerna pt. *Jurek Ogórek*, wydany w 1965 roku, ilustrowany przez Ewę Salamon. Wzrok przyciąga okładka. Na czarnym tle białe rośliny, malowane specyficzną kreską autorki, wizerunek płotu w różnych odcieniach błękitu i kolorowe

kropki, które wyraziście się odznaczają i wprowadzają wesole nastroje.

Obraz ten wraz z tytułem tomu informuje odbiorcę, że rzecz ma związek z folklorem dziecięcym. Czytelnik utwierdza się w tym, otwierając książkę, gdyż na stronie tytułowej wykorzystano motyw siatki ogrodzeniowej albo kratkowanego chodnika. Wewnątrz styl ilustrowania jest bardziej malarski, ze stylistyką typową dla Salamon, licznie reprezen-



Il. 5. Ewa Salamon

towaną przez barwne plamy i postaci wykonane techniką kolażu. Kolorowe kompozycje towarzyszące żartobliwym wierszom Kerna tworzą niezwykłą jakość estetyczną. Wyrazem niepośledniego kunsztu jest ilustracja do wiersza pt. *Ławka*. Artystka w dowcipny sposób w postaci białej plamy w kształcie parkowej ławki wyodrębniła ją z tła, zdobiąc całość obrazu motywami roślin i ptaków. Prosty, żartobliwy wiersz wraz ilustracją dopełniają się w swych artystycznych przekazach.

(...) Stała sobie ławka.
W rzędzie innych ławek.
Czasem na niej człowiek,
Czasem siadał ptak (...) ²⁴.

Obraz do wiersza pt. *Ślub* w przenośny sposób odsłania żartobliwy sens utworu.

²⁴ L.J. Kern, *Ławka*, [w:] idem, *Jurek Ogórek*, il. E. Salamon, Biuro Wydawnicze „Ruch”, Warszawa 1965, b.n.s.

Szlachetny zbiór wymienionych tu tekstów poetyckich dopełniają nazwiska Joanny Kulmowej i Gabriela Rechowicza. Mało kto już dzisiaj pamięta wydany w 1967 roku tomik poetki pt. *Zimowe słowiki*. Wiersze i obrazy zachwycają urodą.

Jesień długo tu nie zabawi,
bo już dzwonią
klucze
żurawi.
Teraz niebo będzie bledsze i bledsze.
Teraz dni będą krótsze i krótsze.
Aż zimę
otworzą nam wreszcie
Te dzwoniące,
żurawie klucze²⁵.

Ilustracja do wiersza przekazuje w wyrazisty sposób funkcję poetycką języka Kulmowej. Ptaki pokazane są na niej w tumanie brązowej mgły, ich kształty są rozmazane, a barwy przenikają się nawzajem, co daje poczucie dynamiki.

Obraz piejącego koguta jest podobny w formie, wmalowany w plamę błękitów, ale mimo to nie traci swego prawdziwego znaczenia, a nawet zostaje ono podkreślone dzięki poetyckiemu ujęciu.

Tytułowy wiersz znalazł odbicie w obrazie, który miesza wizerunki ptaków, roślin, wiatru i śnieżnej nocnej poświaty.

Ja nie zdradzam się nigdy przed nikim,
że słyszałam zimowe słowiki.
A kiedy?
A gdzie?
Nocą.
W zimowym bzie²⁶.

Doskonale uzupełniają się słowo i obraz w przypadku wiersza *Rybitwy śpią*.

Białe pióra na wodzie z dala.
Może to kra?
A może rybitwy
śpią
do wiosennego dnia
na kolebiących falach²⁷.



Il. 6. Gabriel Rechowicz

²⁵ J. Kulmowa, *Klucze żurawi*, [w:] eadem, *Zimowe słowiki*, il. G. Rechowicz, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, b.n.s.

²⁶ J. Kulmowa, *Zimowe słowiki...*, b.n.s.

²⁷ Eadem, *Rybitwy śpią...*, b.n.s.

Dwie szarobure „ptasie” smugi pozwalają odbiorcy na dopełnianie obrazu w wyobraźni. Jednocześnie przekazują to, co najistotniejsze w utworze – płynność, związek rybitwy z żywiołem wody, szarość zimowej rzeki przykrytej krą i niepewność związaną z pytaniem zawartym w wierszu.

Czy dzisiejsi nauczyciele wczesnej edukacji znają nazwiska Tadeusza Kubiaka i Jerzego Desselbergera? W 1959 roku wydawnictwo Czytelnik opublikowało zbiór wierszy pt. *Piękna podróż*²⁸. Szata graficzna książki jest odmienna od dotąd tu przedstawionych ilustracji. Uderza oszczędność barw, możliwe, że wynikająca z uwarunkowań techniki drukarskiej okresu powojennego, niemniej doskonale wykorzystana²⁹. Mamy tu więc kolory: żółty, czerwony, niebieski i zielony. Zachwycają skróty myślowe zastosowane przez Desselbergera, który używa prostych znaków dla przekazania głównej myśli wiersza. Na stronie tytułowej widnieje słońce otoczone szlakiem złożonym z odcisków bosych stóp. Obrazek ten wraz z nazwiskiem ilustratora włączonym w kompozycję na kształt odbitej pieczętki nadaje stronie walor umownego znaczenia. Wewnątrz ilustrator stosuje podobne zabiegi, używając obrazu jako skrótu. Na uwagę zasługuje projekt okładki podejmujący tytułowy temat podróży za pomocą najprostszych środków – biało-niebieskich nieregularnych pasów przywodzących na myśl wodę i głowę dziecka w czapce z gazety, która symbolizuje zarazem podróżnika i dziecięcego odbiorcę.

Na osobne omówienie zasługują strony tytułowe wszystkich tomików. Zwykle ozdobione ilustracją wprowadzającą w klimat zbioru.

Podsumowanie

Wydany w 1994 roku tom artykułów pod redakcją Urszuli Chęcińskiej nosi tytuł *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*³⁰. Tytuł ten oddaje prawdę o poetyckiej przestrzeni liryki dziecięcej. Są w niej światy dziecka, rozumiane szeroko, jako swobodna niezmacona energia życia nazywana *paidia*, jako zdziwienie każdym nowopoznanym składnikiem otoczenia, jako pragnienie życia i nigdy niekończące się marzenie o świecie. Zastanawiam się, czy współczesna praktyka edukacyjna jest w stanie zachować ten poetycki świat w percepcji współczesnego dziecka. Warto też zadać pytanie, czy wolno nam pozbawiać go dzieci?

Rozmaitość utworów poetyckich w polskiej literaturze dla dzieci jest ogromna. Obszar ten po II wojnie światowej rozrósł się i zaczął przybierać różne kształty.

²⁸ T. Kubiak, *Piękna podróż*, il. J. Desselberger, Czytelnik, Warszawa 1959.

²⁹ W podobnej stylistyce wydany został tomik Jana Brzechwy. Zob. idem, *Trzy wesole krasnoludki*, il. J. Desselberger, Czytelnik, Warszawa 1959.

³⁰ *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, red. U. Chęcińska, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994.

Niektórzy twórcy kontynuowali typ poezji lirycznej zapoczątkowany przez Józefa Czechowicza i Kazimierę Iłakowiczównę, w którym utwór poetycki, choć pisany z myślą o dziecięcym odbiorcy, dzięki zastosowanym w nim środkom zyskał tzw. podwójnego adresata³¹. Mam na myśli formację liryki dziecięcej, którą ujął w swej typologii Ryszard Waksmund. Niestety, wiersze te rzadko trafiały do programów szkolnych. Niektórzy dorośli uznawali je za zbyt trudne dla 5-, a nawet 10-latków. W podręcznikach wykorzystywano głównie lirykę dla dzieci kontynuującą szkołę Marii Konopnickiej (Czesław Janczarski, Wanda Grodzieńska, Maria Czerkawska), która była łatwiejsza w odbiorze i w bardziej wyrazisty sposób realizowała funkcję wychowawczą. Często autorzy zmuszeni byli włączać do treści cele dyktowane potrzebami ideologicznymi – sztuczny patriotyzm, uwielbienie dla socjalistycznej ojczyzny. Niestety, formująca się obok szkoły liryki dziecięcej uprawiana przez wspomnianych tu wybitnych polskich poetów w ciągu ostatnich 30 lat prawie zupełnie została odsunięta z pola praktyki edukacyjnej, co więcej, przestała być interesująca także dla bywalców bibliotek, wychowawców przedszkoli, rodziców i wydawców³². Wydaje mi się, że zadaniem obecnych pokoleń nauczycieli i rodziców jest ochrona tej sfery piśmiennictwa i troska o jej szeroką recepcję.

Wśród wielu sztuk, jakie tworzy człowiek, liryka jest jedną z najstarszych, a niektórzy uważają ją za sztukę najwyższą. Wyraża bowiem stosunek twórcy do świata poprzez specjalnie uporządkowany język, przekazując jednocześnie związane z nim uczucia. Odbiór takich utworów rozwija człowieka nie tylko w aspekcie językowym czy komunikacyjnym, ale także emocjonalnym. Kształtuje bowiem jego stosunek do otoczenia i uwarściwia na los ludzi, zwierząt i roślin. Liryka dziecięca odwołuje się do zjawisk polskiej poezji współczesnej. Jej modele: edukacyjny, ludyczny, autoteliczny³³ czy – według klasyfikacji A. Baluch – słowiarski, nadrealistyczny, konstruktywistyczny, kreacyjny³⁴ pokazują, jak złożonym jest zjawiskiem i jak istotna może być jej wartość edukacyjna. Chodzi więc o to, by już na etapie wczesnej edukacji uwarściwiać uczniów na różnorodne kody poetyckiego języka. Zaskakujące jest, że dyskusja na ten temat toczy się od dawna, poczynając od koncepcji Bożeny Chrzastowskiej, Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, Bogusława Żurakowskiego, na kultowych już propozycjach Alicji Baluch, Wiesławy Żuchowskiej, Katarzyny Krasoń czy wreszcie moich publikacjach na temat sposobów pracy z tekstem poetyckim w przedszkolu i wczesnej

³¹ Pierwsze rozważania na ten temat zamieścił w swej pracy J. Cieślowski. Zob. Idem, *Nadawca – odbiorca*, [w:] idem, *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975, s. 239–269.

³² Na uwagę zasługuje ostatnie wydanie obydwu tomików S. Grochowiaka. Zob. Idem, *Wiersze dla dzieci*, il. G. Herba, Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 2017.

³³ J. Ługowska, *Metodologiczne problemy badania i klasyfikacji gatunków poezji dziecięcej*, „Polonistyka” 1984, nr 3, s. 214–220.

³⁴ A. Baluch, *Wartości wychowawcze w poezji dla dzieci*, „Polonistyka” 1984, nr 2, s. 98–100.

edukacji skończywszy³⁵. Większość tych opracowań dotyczy wartości poetyckich obrazów i struktur języka. Warto jednak zwrócić też uwagę na książki poetyckie tamtego okresu i ich niepowtarzalne szaty graficzne stworzone przez przedstawicieli polskiej szkoły ilustracji. Artefakty te są znakiem kultury szczególnego rodzaju. Łączą mistrzowskie ilustracje z tekstem literackim spełniającym warunki sztuki wysokiej. Wątpiącym odpowiem: cóż, że „dla dzieci”, przecież one kiedyś będą twórcami rzeczy ponadczasowych.

Bibliografia

- Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.
- Baluch A., *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984.
- Baluch A., *Wartości wychowawcze w poezji dla dzieci*, „Polonistyka” 1984, nr 2.
- Brzechwa J., *Trzy wesołe krasnoludki*, il. J. Desselberger, Czytelnik, Warszawa 1959.
- Chrzastowska B., *Pojąć metaforę... Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV–VI*, „Polonistyka” 1983, nr 3.
- Cieślakowski J., *Nadawca – odbiorca*, [w:] idem, *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975.
- Dunin J., *Księgoznawcza problematyka inicjacji literackiej*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań 1989.
- Ficowski J., *lustro i promyk*, il. J. Wilkoń, Biuro Wydawnicze „Ruch”, Warszawa 1966.
- Grochowiak S., *Biały bażant*, il. M. Sołtyk, KAW, Warszawa 1978.
- Grochowiak S., *To było gdzieś*, il. M. Sołtyk, Biuro Wydawniczo-Propagandowe „Ruch”, Warszawa 1973.
- Grochowiak S., *Wiersze dla dzieci*, il. G. Herba, Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 1917.
- Kern L.J., *Ławka*, [w:] idem, *Jurek Ogórek*, il. E. Salamon, Biuro Wydawnicze „Ruch”, Warszawa 1965.
- Krasoń K., *Wychowanie przez poezję*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Kubiak T., *Piękna podróż*, il. J. Desselberger, Czytelnik, Warszawa 1959.

³⁵ B. Chrzastowska, *Pojąć metaforę... Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV–VI*, „Polonistyka” 1983, nr 3; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Czy wykorzystano szansę? O zmianach programowych w zakresie kształcenia literackiego w szkole podstawowej*, „Polonistyka” 1990, nr 8, s. 423–432; B. Żurkowski, *W świecie poezji...*, op.cit.; A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984; W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992; K. Krasoń, *Wychowanie przez poezję*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008; A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 1999; Eadem, *Tekst poetycki w wychowaniu estetycznym dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

- Kulmowa J., *Zimowe słowiki*, il. G. Rechowicz, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., Czy wykorzystano szansę? O zmianach programowych w zakresie kształcenia literackiego w szkole podstawowej, „Polonistyka” 1990, nr 8.
- Ługowska J., *Metodologiczne problemy badania i klasyfikacji gatunków poezji dziecięcej*, „Polonistyka” 1984, nr 3.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016.
- Słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, red. G. Leszczyński, B. Tylicka, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 2002.
- Sztaudynger J., *Kasztanki*, il. A. Kilian, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Tekst poetycki w wychowaniu estetycznym dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 1999.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011.
- Waksmund R., *Liryka „Szarej godziny”. Z zagadnień komunikacji artystycznej w poezji dla dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, z. 22.
- Waksmund R., *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1987.
- Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992.
- Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.

Kinga Kuszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wzbogacanie zasobu leksykalnego dziecka przez kontakt z literaturą

Wstęp

Każde dziecko w procesie rozwoju językowego przechodzi przez kolejne etapy, które w różnych periodyzacjach są nieco inaczej ujmowane. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele propozycji ujęć rozwoju mowy opracowanych m.in. przez Leona Kaczmarka (1953), Pawła Smoczyńskiego (1955), Jean Aitchison (1976), Erica H. Lenneberga (1980), Jean Emil Gombert (1992), Idę Kurcz (2005), Patricie Kuhl (2007), Józefa Porayskiego-Pomste (2009), Marię Kielar-Turską (2012)¹. Każda z nich uwzględnia najważniejsze osiągnięcia (kamienie milowe) rozwoju językowego człowieka. W tym miejscu przytoczę jedynie periodyzację Viktora Lechty², która odzwierciedla osiągnięcia językowe i komunikacyjne dziecka w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Autor ten wyodrębnił następujące etapy:

- okres pragmatyzacji – do 1 roku życia – dziecko uczy się nawiązywać relacje komunikacyjne,
- okres semantyzacji – 1–2 rok życia – posługuje się pierwszymi słowami,
- okres leksemizacji – 2–3 rok życia – w procesie komunikacji dziecko odkrywa cząstki fleksyjne: prefiksy i sufiksy, dzięki którym może tworzyć wyrazy w określonej formie gramatycznej,
- okres gramatyzacji – 3–4 rok życia – buduje wypowiedzi w formie zdania najpierw pojedynczego, następnie zdania złożone współrzędnie i podrzędnie,
- okres intelektualizacji – po 5 roku życia – dziecko podejmuje refleksję nad językiem jako narzędziem komunikowania się z innymi, zaczyna rozumieć, że słowa mogą zawierać wieloznaczne treści, uczy się tworzyć definicje pojęć.

Ważne miejsce w każdym z tych etapów zajmuje opanowanie słów przez jednostkę: najpierw ich rozumienie, a następnie korzystanie z ich bogactwa w procesie

¹ Periodyzacje zostały zaprezentowane w artykule Kingi Kuszak (*Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33, s. 45 i nast.).

² V. Lechta, *Symptomaticke poruchy reci u deti*, Univerzita Komenskoho, Bratislava 2000, s. 36.

komunikacji z innymi ludźmi. Umiejętność posługiwania się słowami jest bowiem kluczowa dla funkcjonowania jednostki w relacjach społecznych i rozłożona w czasie. Stefan Szuman, pisząc o rozwoju leksykalnym dzieci, zwrócił uwagę, że „zasób słownictwa narasta stopniowo w ten sposób, że z każdym rokiem życia przybywa dziecku więcej wyrazów. Zależnie od wieku i umysłowego rozwoju dziecka, przyswaja ono sobie coraz to inne i nowe wyobrażenia i pojęcia oznaczone właściwymi im nazwami”³. Usłyszane czy też wypowiedziane słowo musi wywołać skojarzenie z określonym obiektem w rzeczywistości. Istotny wpływ na zasób słownikowy, jakim dysponuje dziecko, ma jego najbliższe otoczenie. Bogaty zasób słownictwa, którym posługują się najbliższe osoby, staranny język, wypracowany kod komunikacyjny, podejmowane z dzieckiem zabawy słowem⁴, wspólne czytanie i rozmowy na temat nowych słów, ich wyjaśnianie i twórcze przekształcanie, sprzyjają rozwojowi słownictwa najmłodszych. Moim celem w niniejszym artykule jest zobrazowanie roli literatury dla dzieci w procesie stymulowania jego rozwoju leksykalnego. Zanim jednak przejdę do tego zagadnienia, zwrócę uwagę na dynamikę zmian w zakresie rozwoju leksykalnego dzieci w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa.

Rozwój systemu leksykalnego dziecka – zarys problematyki

Dziecko poznaje słowa od najwcześniejszych etapów rozwoju, podczas kontaktów z opiekunami i to na długo przed tym zanim wypowie pierwsze słowo. Najpierw musi nauczyć się rozpoznawać znaczenia i rozumieć słowa kierowane w jego stronę. O rozumieniu komunikatów wyrażonych za pomocą słów świadczą reakcje niewerbalne i gesty o charakterze konwencjonalnym. Należy zaznaczyć, że początkowo dziecko rozumie jedynie ogólne znaczenie kierowanych w jego stronę słów. Koncentruje się wówczas na intonacji i ekspresji wypowiedzi oraz wyglądzie nazywanego przez opiekuna obiektu. Około siódmego miesiąca potrafi już wykonać gest symbolizujący słowo *daj*, a miesiąc później wykonuje gest pożegnania – *pa pa*. Między dziesiątym a dwunastym miesiącem większość dzieci używa kręcenia głową w celu zakomunikowania otoczeniu odmowy. Dwunastomiesięczne dzieci potrafią wskazać dorosłemu przedmiot, którego ten poszukuje. Wykonują też polecenia, np. dziecko między ósmym a jedenastym miesiącem życia zapytane szuka opiekuna. Między dziewiątym a dwunastym miesiącem reaguje na pochwałę lub zakaz, między

³ S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1968, s. 20.

⁴ Więcej na ten temat: H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Wspomaganie i wspieranie rozwoju kompetencji językowych małego dziecka jako warunek jego efektywnego funkcjonowania w grupie przedszkolnej*, [w:] *Logopedia u progu XXI wieku*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Mkwadrat, Wrocław 2010, s. 79–81.

dziewiątym a czternastym miesiącem wykonuje polecenie *chodź*, między jedenastym a piętnastym miesiącem zapytane – szuka przedmiotu, którym się wcześniej bawiło, pod koniec dwunastego miesiąca życia poproszone – przynosi przedmioty (piłkę, lalkę), między dwunastym a szesnastym miesiącem życia – szuka jedzenia lub swojej butelki. Podejmowane przez dziecko czynności i gesty wskazują, że rozumie znaczenie słów, mimo że nie potrafi ich jeszcze wypowiedzieć. Szczególnie znamienne z perspektywy rozwoju leksykalnego jest nabycie umiejętności powstrzymania się od wykonywania czynności, gdy pojawia się komunikat: *nie* lub *nie wolno*. To znaczy, że rozumie treść słów. Około pierwszego roku życia jednostka potrafi zidentyfikować kilka słów i skojarzyć ich nazwę z określonym przedmiotem lub osobą. Pierwsze słowa wypowiada około pierwszego roku życia (zazwyczaj między dziewiątym a dwunastym miesiącem życia). Od tego momentu rozpoczyna się okres lingwalny w rozwoju. Obserwuje się wówczas gwałtowny rozwój słownictwa. Ten etap nazwany został mianem eksplozji słów lub eksplozji nazywania (w opracowaniach anglojęzycznych określany jako *the power of words*⁵) i trwa przez wczesne i średnie dzieciństwo. Początkowo zasób wyobrażeń konkretnych jest bogatszy od zasobu słownictwa czynnego. Stopniowo jednak wszystkie przedmioty znane dziecku otrzymują swoje nazwy. Zdaniem Stefana Szumana dzieci, które wychowują się w podobnych warunkach, bogacą i rozwijają swój słownik w sposób podobny, co oznacza, że w ich zasobie słownikowym znajdują się podobne słowa⁶. Badania dowodzą, że roczne dziecko zna od 100 do 200 słów (słownik bierny), posługuje się jednak 4–5 słowami, rok później zna 500–1000 słów (słownik bierny), natomiast podczas komunikacji z innymi ludźmi wykorzystuje 100–200 słów. Inne dane sugerują, że już osiemnastomiesięczne dzieci dysponują 50 słowami w słowniku czynnym⁷. Przyrost zasobu słownikowego między drugim a trzecim rokiem życia jest najbardziej dynamiczny. Badania Marii Zarębiny, w których uczestniczyło troje dzieci, wskazują, że pierwsze dziecko (chłopiec) rozwinął zasób słownictwa z 32 do 531 wyrazów (przyrost dwudziestokrotny), drugie dziecko (dziewczynka) – odnotowano przyrost ze 118 do 623 (przyrost ponad pięciokrotny), trzecie dziecko (dziewczynka) zasób słów zwiększył się ze 178 do 837 (przyrost prawie pięciokrotny)⁸. W wieku trzech lat większość dzieci zna między 1000 a 1500 (1800) słów, a korzysta z 500⁹. W zasobie słownikowym małego dziecka ważne miejsce zajmują wykrzykniki, rzeczowniki i czasowniki, niewiele jest

⁵ A. Clarke-Stewart, R.D. Parke, *Social Development*, Wiley, Jefferson City 2011, s. 182.

⁶ S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci...*, *op.cit.*, s. 28.

⁷ L. Wagner, *The acquisition of semantics*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive science” 2010, vol 1.

⁸ Podają za: J. Porayski-Pomsta, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2015.

⁹ K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 55–57.

przymiotników i przysłówków oraz zaimków¹⁰. Zazwyczaj pierwszymi przymiotnikami, które pojawiają się w języku dziecka, są *mały* i *duży*. Są one wykorzystywane do określenia różnych relacji. W wieku od dwóch do dwóch pół lat dzieci mogą używać tych przymiotników do wyciągania wniosków normatywnych¹¹. Małe dziecko jest zafascynowane światem i dźwiękami tego świata. Skłaniają one do naśladowania. Pod koniec wczesnego dzieciństwa szczególnie chętnie posługują się wyrazami dźwiękonaśladowczymi, które dotyczą np. głosów wydawanych przez ptaki np. *ćwir, ćwirk, kle, kle-kle, fiu-fiu, kra-kra, kukuryku, gruchu*, itp. dźwięków wydawanych przez zwierzęta np. *chrup-chrup, gul-gul, mee, cyk-cyk, bzz, kic-kic*, itp., dźwięków otoczenia np. *szyyy, tur-tur, pru-pru, dug-dug, ter-ter, tyr-tyr*, itp., odgłosów pojazdów mechanicznych np. *eo-eo, bu-bu, brym-brym, ijo-ijo, le-le-le, dryń-dryń*, itp.¹²

W wieku przedszkolnym dokonują się intensywne zmiany ilościowe związane z opanowywaniem kolejnych słów i ich używaniem w nowych kontekstach językowych i sytuacyjnych. Dziecko uczy się w tym okresie 8–10 słów dziennie. W zasobie słownikowym przedszkolaków dominują rzeczowniki, następnie czasowniki, przymiotniki i przysłówki. Wśród rzeczowników przeważają nazwy, które odzwierciedlają obiekty najczęściej spotykane przez dziecko w codziennych sytuacjach, jak: imiona, nazwy osób, zwierząt, napojów, następnie nazwy części ciała, ubrań, przedmiotów codziennego użytku. Czasowniki początkowo określają proste procesy i czynności – zwłaszcza zmiany w położeniu, czynności pokarmowe, manipulacje oraz niektóre przeżycia (np. *boli*). Od czwartego roku życia w języku dzieci pojawiają się nazwy czynności i narzędzi (np. *ciąć piłą*). Pierwsze przymiotniki są określeniami wartościującymi (np. *brzydki, ładny*), funkcjonalnymi (np. *potrzebny*), określeniami cech psychicznych (np. *dzielny*). Około czwartego roku życia pojawiają się określenia pośrednie i względne (np. *większy, mniejszy*)¹³. Dzieci w wieku przedszkolnym używają też przymiotników w funkcji użytkowej (np. *jadalny, jechany, papierowy, drewniany*)¹⁴. Zdecydowanie mniej w zasobie słownikowym dzieci przedszkolnych jest zaimków, przyimków, spójników, liczebników i partykuł. Należy jednak zaznaczyć, odwołując się do słów Haliny Zgółkowej, że np. „lista wszystkich przyimków

¹⁰ M. Zarębina, *Rozwój semantyczny języka dziecka i opanowywanie przez nie wyrazów z funkcją gramatyczną*, [w:] *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, red. M. Zarębina, Glottispol, Gdańsk 1994, s. 130–114.

¹¹ D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2012, s. 398.

¹² W. Łata, *Wyrazy dźwiękonaśladowcze w ekspresji i komunikacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008, s. 43 i nast.

¹³ Za: Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowania i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 165.

¹⁴ Za: H. Zgółkowa, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym w latach 2010–2015*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

polskich jest nieporównywalnie uboższa od listy rzeczowników czy czasowników¹⁵. Przy czym większość przyimków ma wiele użyć, podczas gdy wśród rzeczowników pokażą grupę stanowią hasła używane tylko w jednym znaczeniu¹⁶. Przyimki i przysłówki w języku dziecka początkowo służą do określania stosunków. W wieku przedszkolnym dokonuje się znaczny skok rozwojowy. Dziecko przechodzi od użycia przyimków oznaczających stosunki konkretne do przyimków oznaczających stosunki logiczne. Natomiast w przypadku spójników jednostka przechodzi od użycia spójników pozwalających nazwać współrzędności (spójniki paraktyczne – *i, a*) do spójników pozwalających nazwać zależności (spójniki hipotaktyczne – *bo, aby, żeby*)¹⁷. Na początku okresu przedszkolnego dzieci używają słów bezpośrednio odnoszących się do ich doświadczeń, ale już w wieku czterech lat zaczynają nazywać pojęcia abstrakcyjne np. stany psychiczne, zjawiska społeczne, itp. Wiele z tych słów występuje w języku dziecka w formie zdrobniałej, np. *usteczki, brzuszek, babusia, dziadzia, dziadziuś, dzidzia, dzidziuś, jedzonko, cyferka, drzewko, drzewiczki, pieniążki* itp.¹⁸ Pojawiają się też wyrazy w formie zgrubiałej np. *byczor, brzydal, parówa, kamlot* itp.¹⁹ W tym okresie zaczyna rozwijać się słownictwo specjalistyczne, do czego znacząco przyczynia się edukacja w przedszkolu i kontakt dziecka ze światem kultury, sztuki, sportu, nauki, światem mediów itp. Wiele dzieci w tym wieku interesuje się światem przyrody, stąd w zasobie słownikowym pojawiają się nazwy dinozaurów (polskie i łacińskie), planet, roślin i ich części, zwierząt oraz ich ciała i ciała ludzkiego. Słownictwo specjalistyczne dzieci przedszkolnych odzwierciedla bardziej ogólne zamiany w zasobie słownikowym społeczeństwa. Analiza list frekwencyjnych słownictwa dzieci przedszkolnych pozwala zwrócić uwagę na słowa, które pojawiły się w zasobie słownikowym dzieci w ostatnich kilku latach i te, które z niego zniknęły.

Warto zaznaczyć, że w zasobie leksykalnym współczesnych dzieci nie występują już takie słowa, jak: magnetofon czy milicjant. Zastąpiły je inne słowa, które służą do nazywania osób i urządzeń, z którymi dziecko spotyka się na co dzień. Dawniejszy milicjant jest dziś policjantem, zaś podobną (choć oczywiście wzbogaconą i rozszerzoną o inne możliwości) funkcję odtwarzania muzyki, jaką kiedyś pełnił magnetofon, pełni dziś smartfon. Również popularny w latach 70. XX wieku zawód górnik (szczególnie ze względu na huczne obchodzenie Dnia Górnika tzw. Barbórki w dniu 4 grudnia) jest dziś nieobecny w świadomości dzieci wychowujących się poza obszarem Śląska. Z kolei takie słowa, jak: komputer czy tablet w zasobie słownikowym dziecka są rezultatem współczesnego dynamicznego postępu technologicznego.

¹⁵ H. Zgólkowa, *Świat w dziecięcych słowach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990, s. 61.

¹⁶ *Ibidem*, s. 61.

¹⁷ M. Kiełar-Turska, *Średnie dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 216.

¹⁸ Za: H. Zgólkowa, *Słownictwo dzieci...*, *op.cit.*

¹⁹ *Ibidem*.

Tabela 1. Porównanie słów specjalistycznych w słowniku dzieci z lat 70. XX wieku i lat 2010–2015²⁰ (wybór K. Kuszak)

Słowo	Miejsce na liście frekwencyjnej w latach 70. XX wieku	Miejsce na liście frekwencyjnej w latach 2010–2015
Samolot	153	456
Traktor	302	451
Górnik	405	Brak
Pistolet	436	616
Doktor	450	434
Dokument	451	Brak
Magnetoфон	517	Brak
Milicjant	573	Brak
Policjant	Brak	506
Komputer	Brak	236
Telewizja	612	356
Dinozaur	Brak	420
Tablet	Brak	509
Przyroda	Brak	975
Kombajn	Brak	944
Szczepionka	Brak	767

Można też przypuszczać, że słowo: przyroda znalazło swoje miejsce w języku dziecka w związku z widocznym aktualnie ruchem proekologicznym i obowiązującą modą na styl życia chroniący zasoby przyrodnicze. Słowo „dinozaur” – znalazło się z zasobie leksykalnym dzieci za pośrednictwem mediów, które często proponują najmłodszym podróż do wirtualnego świata tajemniczych potworów, zaginionych dinozaurów bądź niesamowitych postaci, które zamieszkają na naszej planecie w przyszłości. Postaci (ich zwyczaje, rozmiary, miejsca zamieszkiwania, itp.) dinozaurów przedstawione są w bogatej literaturze popularno-naukowej dedykowanej najmłodszym. Popularność słowa „szczepionka” w języku współczesnych dzieci można też wyjaśnić dynamicznie działającymi współcześnie ruchami pro- i antyszczepionkowymi. Doniesienia medialne na temat np. szkodliwości szczepionek vs. konieczności prowadzenia profilaktycznych szczepień (dzieci chodzą na szczepienia albo rodzice z nich rezygnują) docierają do świadomości najmłodszego pokolenia i na trwałe pozostają w ich języku.

W wieku przedszkolnym system leksykalny dziecka obejmuje również neologizmy. Impulsem do ich tworzenia jest odczuwana konieczność nazywania swoich spostrzeżeń, nazywania nieznanych przedmiotów, cech, nowych czynności. Można je podzielić na kilka grup:

²⁰ H. Zgólkowa, K. Bułczyńska, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1987; H. Zgólkowa, *Słownictwo dzieci...*, op.cit.

- neologizmy rzeczownikowe np. *krew leciał, ten malin, przedszkol, motocyklarz (motocyklista), przykrywadło (kołdra), zatrzym (hamulec), siedzianko (krzesło)*,
- neologizmy czasownikowe np. *śmiechotać (śmiać się), kreduje (pisze kredą), masłować (smarować masłem), kolanknij (klękaj na kolanko), rozdziadkować (rozłupać dziadkiem do orzechów), pazurkować (drapać pazurkiem)*,
- neologizmy przymiotnikowe i imiesłowowe np. *odmikołajowy, jutrzany (jutrzejszy), kolkaty (oset), podnocny (wieczorny), latowe (na lato)*,
- neologizmy przysłówkowe i liczebnikowe np. *bardzo ósmo (późno, po ósmej), trzaskliwie (z trzaskiem), denerwowo (ze zdenerwowaniem)*,
- neologizmy zaimkowe np. *nikusieńki (nikt), żadnie (żadne), inniej (inaczej)*²¹.

W okresie przedszkolnym do indywidualnego słownika jednostki przenikają kolokwializmy, które dziecko słyszy w wypowiedziach otaczających je ludzi. Przykładowo: *wypad* (w znaczeniu rozkaz wyjścia), *wynocha, fajowy, wsuwać* (w znaczeniu jeść), *wtopić się* (w znaczeniu zgubić się), *umorusany, rozwalać* (w znaczeniu zepsuć), *latać* (w znaczeniu fruwać, biegać) itp.²² Po koniec wieku przedszkolnego rozwija się słownictwo aspołeczne w formie określeń wulgarnych i wyzwisk. Dziecko przyswaja i używa (w określonym kontekście sytuacyjnym i społecznym) takich słów, jak: *kurde, kurczę, kurwa, kurwa mać, dureń, cycek, cycki, debil, dupa, dupek, gówno, gówniarz, burdel, głupek, głupol*²³. Przedszkolak, a następnie mały uczeń przyswaja wulgaryzmy podczas codziennych sytuacji komunikacyjnych z rówieśnikami, starszymi dziećmi, dorosłymi, a także, a może przede wszystkim, dzięki kontaktom z rzeczywistością medialną: grając w gry komputerowe i oglądając filmy animowane i tzw. kino rodzinne.

W wieku wczesnoszkolnym w rozwoju leksykalnym dziecka obserwuje się zmiany zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Siedmiolatek posługuje się między 4000 a 5000 słowami²⁴. Zdaniem Janiny Malendowicz zasób słów dziecka w pierwszych latach edukacji szkolnej wynosi 6000²⁵. Zasób słów w okresie nauki szkolnej

²¹ Wybrane przykłady neologizmów podają za: A. Dziurda-Multan, *Dziecięce sposoby tworzenia nazw*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 79–82.

²² Przykłady podają za: H. Zgólkowa, *Słownictwo dzieci...*, op.cit.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Różne źródła podają nieco odmienne dane na ten temat – por. B. Dittfeld, *Spróbujmy mówić razem: program profilaktyki logopedycznej (dla przedszkoli, klas kształcenia zintegrowanego i integracyjnego)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 25; Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy...*, op.cit., s. 124–125; E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 107; J. Kida, *Uwagi na temat metod i technik bogacenia zasobu leksykalnego uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna. Rzeczywistość i perspektywy*, red. J. Kida, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1996, s. 120; M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000, s. 38.

²⁵ J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1974, s. 1.

wzrasta dynamicznie o 600 słów rocznie²⁶. Mały uczeń poznaje wiele nowych słów dzięki opanowaniu umiejętności czytania i możliwości kontaktu z tekstem pisanym. Jak wynika z badań, w zasobie słownikowym uczniów dominują rzeczowniki konkretne żywotne – nazwy osób – i rzeczowniki konkretne nieżywotne – nazwy przedmiotów. Znaczną grupę stanowią też czasowniki czynnościowe. Uczniowie posługują się też przymiotnikami i przysłówkami jakościowymi²⁷. W formułowanych wypowiedziach nadużywają spójników *i*, *jak* oraz *a*. Często pojawiają się takie spójniki, jak: *że*, *bo*, *jak*, *żeby*. Natomiast spójniki: *iż*, *gdy*, *aby*, *niż* występują sporadycznie²⁸. Badania wskazują na systematyczny wzrost zasobu użytych słów w sytuacjach komunikacyjnych²⁹. Dziecko przyswaja sobie nowe słowa także na podstawie ich definicji. Potrafi analizować słowa złożone i odczytuje ich znaczenia. Choć w tym wieku zmniejsza się liczba neologizmów, młodszy uczeń przejawia twórczość wyrazową w zakresie kategorii nazw nosicieli cech. Tworzą nazwy-etykiety, czyli „substancywizowane przymiotniki z przyrostkami „nazwiskowymi””: *drapieżnicki*, *ciekawiński*, *śmieszniowski*, derywaty odczasownikowe z formantem -alski: *spóźnialski*, *zapominalski*, i utworzone na ich wzór: *obraźalski*, *dokuczalski*, *gniewalski*, oraz derywaty odrzeczownikowe: *bałaganiarski*, *złośnicki*”³⁰. Neologizmy tworzone przez uczniów (także, a może przede wszystkim przez młodzież) wchodzą na stałe do języka. Do takich neologizmów można zaliczyć np. *lajkować*, *klikać*, *guglować*, *dresiarz*, *obczaić coś*³¹.

W wieku szkolnym intensywnie rozwija się słownictwo specjalistyczne³². Podlega ono systematycznemu wzbogacaniu i poszerzaniu. Odzwierciedla duży zakres tematyczny i pozwala na etykietowanie elementów rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, świata mediów, sztuki, literatury, itp. Systematycznie rozwija się

²⁶ E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej...*, op.cit., s. 107.

²⁷ A. Jakubowicz-Bryx, *Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych (z badań nad opowiadaniem i opisem)*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenia języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 79–80.

²⁸ H. Mystkowska, *Właściwości mowy dziecka sześć- siedmioletniego*, PZWS, Warszawa 1975, s. 186.

²⁹ Odwołuję się do badań dotyczących zasobu słów użytego do opisu obrazka – K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 160–161.

³⁰ H. Synowiec, *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*, [w:] *Dziecko w świecie języka*, red. D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 135.

³¹ Za: G. Leszczyński, *Daję słowo. Wędrowki po języku i literaturze: dodaj do ulubionych*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2017, s. 287.

³² Na ten temat szerzej: K. Kuszak, *Słownictwo specjalistyczne uczniów w młodszy wieku szkolnym. Zainteresowania i doświadczenia utrwalone w języku*, „*Studia Edukacyjne*” 2015, nr 36, s. 219–233.

słownictwo związane ze szkolnym funkcjonowaniem dziecka, które dotyczy: przedmiotów szkolnych, pomieszczeń szkolnych, czasu wolnego i zajęć pozalekcyjnych, osób znajdujących się w szkole, uroczystości szkolnych³³. W słowniku dzieci w wieku wczesnoszkolnym wzrasta liczba związków frazeologicznych. W zasobie słownikowym uczniów dużą grupę stanowią związki potoczne i kolokwialne, np. *było super, niezły ubaw, było fajnie*³⁴, także związki frazeologiczne dotyczące aktywności szkolnej: *kontrola czystości, zajęcia wyrównawcze, zajęcia świetlicowe, zajęcia dodatkowe, tabliczka mnożenia, zajęcia zintegrowane, regulamin klasowy, próba koncertowa*, itp.³⁵ Uczniowie rozumieją i coraz sprawniej posługują się powszechnie używanymi związkami frazeologicznymi w trakcie kontaktów komunikacyjnych z innymi ludźmi. Lepiej (szczególnie w porównaniu z osobami w wieku przedszkolnym) radzą sobie z ich interpretacją, choć niektóre związki frazeologiczne wyjaśniają w sposób dosłowny, a w niektórych dostrzegają metaforyczne znacznie³⁶. Dzieci w wieku ośmiu, dziesięciu lat zauważają subtelne metafory zawarte w związkach frazeologicznych, jak: *ostrzy jak brzytwa* czy *coś mi chodzi po głowie*³⁷. Wzbogaceniu ulega słownictwo dotyczące emocji (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych). Znaczną część słów stanowią określenia kolokwialne (słowa i związki frazeologiczne): *do kitu, mieć focha, czuć frajdę, becząć, ryczeć, jest ekstra, jest fajnie*. Pojawiają się jednak słowa, które pozwalają uczniom bardziej precyzyjnie określić emocje: *czuć zwycięstwo, czuć energię, triumfować, czuć nienawiść, być zniecierpliwionym, czuć, że coś jest niesprawiedliwe, być zawiedzionym, być rozczarowanym*³⁸. Uczniowie z klas młodszych w każdym kolejnym roku życia lepiej rozumieją i wyjaśniają pojęcia wolicjonalne (np. wola, prośba, pragnienie, postanowienie, namowa) oraz mentalne (np. myślenie, mądrość,

³³ K. Kuszak, *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji szkolnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 179.

³⁴ D. Czelakowska, *Umiejętności językowe uczniów klas początkowych w zakresie rozumienia oraz wykorzystywania słownictwa i utartych związków frazeologicznych*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 232.

³⁵ K. Kuszak, *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych...*, op.cit., s. 183; K. Kuszak, *Wербalizowanie emocji przez dzieci w młodszym wieku szkolnym – raport z badań*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereżnicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011, s. 116–125.

³⁶ K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka...*, op.cit.; M. Dagieli, *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami – o doświadczeniach językowych trzecioklasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011, s. 29–40.

³⁷ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 242.

³⁸ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa...*, op.cit., s. 270.

rozum)³⁹. Rozumieją i potrafią posługiwać się wyrazami wieloznacznymi, blisko-znacznymi i przeciwstawnymi znaczeniowo⁴⁰, metaforą i ironią. Dostrzeżenie różnych znaczeń tego samego słowa pozwala na odkrycie umowności języka, co wyraża się w próbach tworzenia własnego kodu (języka sekretnego) służącego porozumiewaniu się w wąskiej grupie osób.

Rola literatury w rozwijaniu zasobu leksykalnego dzieci

Bogate słownictwo stanowi jeden z głównych wskaźników poziomu rozwoju mowy i „powinno być uznawane za kapitał wyobrażeń i pojęć o rzeczywistości przyswojonych przez dziecko, którymi może ono dysponować”⁴¹. Odpowiedni zasób słów pozwala jednostce precyzyjnie odzwierciedlać myśli, intencje, formułować czytelne dla odbiorców komunikaty. Dziecko jako „genialny lingwista” potrzebuje więc atrakcyjnych wzorów językowych, pobudzających jego zainteresowanie językiem i motywujących do wzbogacania zasobu leksykalnego. Potrzebuje takich wzorów, które pomogą mu w dalszych etapach osobniczego rozwoju ukształtować wrażliwość na piękno i wartość słów, które będą sprzyjały umiejętnemu dysponowaniu ich bogatym zasobem. Takie wartościowe przykłady znaleźć można w literaturze adresowanej do najmłodszych odbiorców, gdyż „tekst literatury to przede wszystkim tekst kultury, za pomocą którego doskonalili się i rozwija język dziecka już od najmłodszych lat”⁴². Rolą literatury jest rozwijanie świadomości językowej najmłodszych i stymulowanie do refleksji nad znaczeniem i rolą słów, jak czyni to chociażby Józef Ratajczak w wierszu zatytułowanym *Słowa ze słownika*: „Uciekły słowa ze słownika. Wszędzie je teraz spotykam. Słowo «krzesło» stoi przy stole. Ma cztery nogi. Słowo «pociąg» wjechało na stację. Gotowe do drogi. Słowo «kwiat» znowu kwitnie i więdnę na nowo. Do słowa «niebo» leci «ptak» inne skrzydlate słowo”⁴³. To ważne zagadnienie wyrażone słowami poety: operować słowem tak, aby otwierać przed dziećmi znaczenia słów i umożliwiać im odkrywanie ukrytych w słowach sensów. Ponadto „melodia słowa, układ rymów i rytmów sprzyjają rozwojowi uczuć estetycznych, wrażliwości na piękno, a bywają też źródłem własnej twórczości”⁴⁴. W dalszej części

³⁹ M. Wiśniewska-Kin, *„Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 101 i nast.

⁴⁰ M. Dagiel, *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami*, op.cit., s. 11–28.

⁴¹ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 129.

⁴² Podaję za: B. Motylewicz, *Kształcenie sfery języka dzieci poprzez literaturę*, [w:] *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 371.

⁴³ J. Ratajczak, *Wiersze dla dzieci*, Siedmioróg, Wrocław 2000, s. 43.

⁴⁴ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach...*, op.cit., s. 72–73.

opracowania skoncentruję się zatem na prezentacji fragmentów utworów literackich z uwzględnieniem ich walorów leksykalnych takich jak: onomatopeje, neologizmy, związki frazeologiczne, rzadkie słowa, trudne połączenia słów i homonimy, które służą wzbogacaniu zasobu leksykalnego dzieci.

Wyrazy dźwiękonaśladowcze (onomatopeje)

Jak już zostało wspomniane, małe dziecko przyswaja onomatopeje i chętnie posługuje się nimi w kontaktach z innymi ludźmi. Jednak zabawy dźwiękami inspirowane literaturą można również zaproponować młodszym uczniom. Kontakt z tekstami zawierającymi onomatopeje pozwoli dzieciom dostrzec naśladowczą wartość słów. Znakomitym przykładem takiej zabawy dźwiękonaśladowczej jest utwór Juliana Tuwima *Ptasie Radio* i następujący jego fragment: „halo! O, halo, lo, lo, lo!, Tu tutututu, Radii, radijo, dijo, ijo, ojo, Pio, pio, pjo, lo, lo, lo, lo, Plo, plo, plo, plo, plo, halo! (...) Ćwir, ćwir, świrk! Świr, świr, ćwirk!”⁴⁵. Również w innym utworze tego poety, bodaj najbardziej popularnym – *Lokomotywie*, odnaleźć można grę wyrazami dźwiękonaśladowczymi „buch – jak gorąco! Uch – jak gorąco! Puff – jak gorąco! Uff – jak gorąco!”⁴⁶. Maria Konopnicka w utworze *Kukułeczka* proponuje najmłodszym naśladowanie odgłosów kukułki: „po tym ciemnym boru kukułeczka kuka, z ranka do wieczora gniazdka sobie szuka, kuku! kuku! Gniazdka sobie szuka”⁴⁷. Również Wanda Chotomska wykorzystuje dźwiękonaśladowczy charakter zestawień głosek i sylab, bawi się nimi np. w utworze *Kuce* „w sześciokonnym zaprzęgu sześć koników pomyka, lecą iskry konikom spod nóg: stuku-puku, stuk-puk-puk, stuku-puku, stuk-puk”⁴⁸. W wierszu pt. *Trąba* naśladuje dźwięki wydawane przez trąbę pana reagenta z amatorskiej orkiestry „przez rok cały z przejęciem i z bezbrzeżną tęsknotą grała swoje: -Tra-ta-ta!- i nic więcej, tylko to”⁴⁹. Zdarza się też tak, że wykrzykniki imitujące dźwięki wydawane przez zwierzęta pojawiają się w utworach⁵⁰ np. *Bee!* Wandy Chotomskiej⁵¹, *A... a... a* Ewy Szelburg-Zarębiny⁵², lub u Danuty Wawiłow

⁴⁵ J. Tuwim, *Julian Tuwim dzieciom*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2015, s. 42.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 6.

⁴⁷ M. Konopnicka, *Maria Konopnicka dla najmłodszych*, Podsiedlik, Raniowski i Spółka, Poznań, b.r.

⁴⁸ W. Chotomska, *W kraju Patataju*, Muza, Warszawa 2014, s. 45.

⁴⁹ Eadem, *Trąba*, [w:] *Podróże na piórze*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012, s. 36–37.

⁵⁰ K. Mazur-Lehman, *O dźwiękach, frazeologii i innych zabawach językiem w poezji Wandy Chotomskiej*, [w:] *Wandalia ponownie*, red. J. Papuzińska, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2013, s. 123.

⁵¹ Podaję za: K. Mazur-Lehman, *O dźwiękach, frazeologii i innych zabawach...*, op.cit., s. 123.

⁵² E. Szelburg-Zarębina, *Idzie niebo ciemną nocą*, Siedmioróg, Wrocław 2012, s. 65.

w *Dylu-dylu*⁵³ czy *Luli, synku, luli*⁵⁴. Grzegorz Leszczyński podkreśla, że efekt naśladowania dźwięków w utworze literackim powstaje często w wyniku umieszczenia nieopodal siebie słów, w których powtarzają się określone głoski. W ten sposób wiersz oddaje pewien rodzaj dźwięków⁵⁵. Warto pamiętać, że wyrazy dźwiękonaśladowcze w literaturze inspirują dzieci do uważnego słuchania dźwięków w otoczeniu, do podejmowania prób ich nazwania własnymi słowami, tworzenia własnych dźwięków, twórczego bawienia się dźwiękiem i tworzenia nowych słów.

Neologizmy

Dziecięca fascynacja słowem „układającym się” inaczej niż podczas mowy dnia codziennego sprawia, że dzieci chętnie słuchają utworów literackich, które przemawiają do wyobraźni za pośrednictwem słuchu. Zapamiętują te słowa i twórczo przekształcają w trakcie zabaw spontanicznych lub kierowanych. Same też chętnie tworzą neologizmy inspirowane twórczością literacką. Neologizmy w utworach dla dzieci „nie tylko ożywiają język, pozwalają również na wydobycie nowych znaczeń, wyrażenie stanów nieobjętych słowami istniejącymi dotychczas w języku”⁵⁶. Dotyczą m.in:

- imion np. *Trąbalski* z utworu *Słoń* Juliana Tuwima⁵⁷, *Pytalski* u Jana Brzechwy⁵⁸, tytułowi *Kałużyści* w utworze Danuty Wawiłow⁵⁹, *Rozwesołek*⁶⁰ w propozycjach Joanny Papuzińskiej, *Przekorneliusz*⁶¹ – Joanny Kulmowej, *Figlasek*⁶² – Ludwika Jerzego Kerna. Neologizmy są tworzone na podstawie cech wyglądu bohaterów lub cech charakteru – jak tytułowy *Rozwesołek*, który „jest niewielki, oczy ma jak dwie kropelki, a czuprynę w kształcie szczotki, ale jest naprawdę słodki i powiedzieć można z dumą, że ma zawsze dobry humor”⁶³. Pojawiają się też imiona i nazwy abstrakcyjne powstające w wyniku połączenia kilku nazw np. *Rupaki*

⁵³ D. Wawiłow, *Danuta Wawiłow dzieciom*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2013, s. 133.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 33.

⁵⁵ G. Leszczyński, *Daję słowo. Wędrowki po języku i literaturze*, op.cit., s. 305.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 288.

⁵⁷ J. Tuwim, *Julian Tuwim dzieciom*, op.cit., s. 3–10.

⁵⁸ J. Brzechwa, *100 bajek*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1982, s. 115.

⁵⁹ D. Wawiłow, *Danuta Wawiłow dzieciom*, op.cit., s. 9.

⁶⁰ J. Papuzińska, *Rozwesołki*, Wydawnictwo Miła, Poznań 2008, s. 5–21.

⁶¹ J. Kulmowa, *Pan Przekorneliusz*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2005, s. 2.

⁶² L.J. Kern, *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2012, s. 178.

⁶³ J. Papuzińska, *Rozwesołki*, op.cit., s. 3.

- w utworze Danuty Wawiłow⁶⁴. Nazwa dziwnych zwierząt „trochę jakby kociaków, trochę jakby dzieciaków, trochę jakby motyli, krokodyli czy raków (...) no po prostu rupaków” pozwala utworowi nadać atrakcyjny, zapadający w pamięć rytm,
- nazw np. *brzożajęć*⁶⁵ na określenie brzozy pozbawionej jesienią liści, szarej niczym futerko zająca w wierszu Joanny Kulmowej. Także w innym utworze Joanna Kulmowa łączy dwie nazwy i powstają *jodłobłoki*, *chmuroświerki*⁶⁶, czyli „obłoki iglaste” utworzone przez korony drzew,
 - miejsc np. *Pimpifluszki* w utworze *Stonóżka z Pimpifluszek* Ludwika Jerzego Kerna⁶⁷, *patataj* w utworze Wandy Chotomskiej *W kraju Patataju*⁶⁸. W tym przypadku Patataj jest nazwą miejsca, ale jednocześnie imieniem króla. Król Patataj ma syna o imieniu Patatajek, dla którego pisze *bajki-patatajki*. Widać zatem, że dla Wandy Chotomskiej neologizm zawarty w tytule wiersza będący nazwą miejsca jest pretekstem do szeregu twórczych przekształceń leksykalnych np. *pataspis*, czyli jadłospis króla Patataja, *patatajnia* – czyli stajnia, itp.,
 - czynności np. tytułowe *pstrykowanie*, której z pasją oddają się mieszkańcy Pstrykowa, fotografując wszystko, co można: „pstryk-pstryk pejzażyk, pstryk-pstryk portrecik. Wszystko się tutaj pstryka jak leci”⁶⁹. W tym przypadku mamy więc skojarzenie czynności z nazwą miasta, co daje zabawny efekt i odpowiada dziecięcej potrzebie słowotwórczej. W utworze Joanny Kulmowej *Samo-się-pisanie* neologizm odnoszący się do czynności pisania jest połączeniem trzech słów: „samo się pisze”⁷⁰. Także w innych utworach tej autorki odnaleźć można neologizmy odczasownikowe np. *wspinak*⁷¹, *fruwadło*⁷², lub połączenia dwóch części mowy: czasownika określającego czynność z rzeczownikiem miejsca np. *wrzosowędrowisko*⁷³,
 - zwrotów społecznie użytecznych np. w utworze *Bobry* Wandy Chotomskiej, nazwa zwierzęcia jest pretekstem do przekształceń zwrotów grzecznościowych „Słyszałam kiedyś, że wszystkie bobry, zamiast: – Dzień dobry – mówią: Dzień bobry! A gdy wieczorem nad wodą staną, zamiast: – Dobranoc – mówią: Bobranoc”⁷⁴,

⁶⁴ D. Wawiłow, *Danuta Wawiłow dzieciom*, op.cit., s. 10–12.

⁶⁵ J. Kulmowa, *Nibywszystko*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2013, s. 37.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 33.

⁶⁷ L.J. Kern, *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, op.cit., s. 20.

⁶⁸ W. Chotomska, *W kraju Patataju*, op.cit., s. 2–3.

⁶⁹ L.J. Kern, *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, op.cit., s. 136–137.

⁷⁰ J. Kulmowa, *Pan Przekorneliusz*, op.cit., s. 8.

⁷¹ J. Kulmowa, *Nibywszystko*, op.cit., s. 21.

⁷² *Ibidem*, s. 24.

⁷³ *Ibidem*, s. 27.

⁷⁴ W. Chotomska, *Wanda Chotomska Dzieciom*, op.cit., s. 116.

- wyrażanych emocji (wraży nacechowane ekspresywnie) – Michał Rusinek w książce *Jak przekręcać i przeklinać* proponuje rymowaną zabawę w wyrażanie negatywnych emocji – przekleństw w formie neologizmów, takich jak: *a niech cię porwie bladek kręty!, dziamdzia glań!, mordanserka!, Jam-dram-druid!, o oksoma!*⁷⁵, inspiruje tym samym dzieci do spontanicznej aktywności słowotwórczej.

Związki frazeologiczne i przysłowia

Helena Synowiec zauważa, że zasób frazeologizmów utrwalony w pamięci jednostek oraz umiejętne korzystanie z tego zasobu w różnych sytuacjach komunikacyjnych decyduje o sprawności językowej nadawczej i odbiorczej⁷⁶. Dzieci poznają związki frazeologiczne podczas rozmów z innymi ludźmi, słuchając ich wypowiedzi, ich werbalnych reakcji na różne życiowe sytuacje. Związki frazeologiczne „wchodzą” do powszechnego użycia, np. powiedzenie: *wybiera się jak sójka za morze* pojawiło się w wierszu Jana Brzechwy *Sójka*⁷⁷, zaś określenie *nie pamięta wół, jak cielęciem był* wykorzystana Joanna Kulmowa w utworze *Wół*⁷⁸, natomiast powiedzenie: *w Szczecinie chrząszcz brzmi w trzcinie* znajdujemy w wierszu *Chrząszcz* Jana Brzechwy⁷⁹. W innym utworze tego poety – *Po rozum do głowy* – pojawia się taki oto tekst: „po rozum do głowy, pełne animuszu, puszczam mimo uszu, obmawia nas poza plecami, to mi jest na rękę, pilnuj swego nosa, patrzę przez palce, język mnie świerzbi, nie w ciemię bity”⁸⁰. W utworach Wandy Chotomskiej odnaleźć można bogactwo związków frazeologicznych, wystarczy dla przykładu wspomnieć: *kurczę blade*⁸¹, *jak wół do karety*⁸², *masz babo placek*⁸³, *kąpany w gorącej wodzie*⁸⁴. Również Agnieszka Frączek, bawiąc czytelników, „zaraża” ich miłością do utrwalonych w języku połączeń słownych: *niebieski ptak, ranny ptaszek, chodzi spać z kurami, pisze jak kura pazurem, dumny z siebie jest jak paw, jak szara gęś się rządzi, o jajku mądrzejszym*

⁷⁵ M. Rusinek, *Jak przekręcać i przeklinać*, Znak, Kraków 2016.

⁷⁶ H. Synowiec, *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych...*, op.cit., s. 147.

⁷⁷ J. Brzechwa, *Jan Brzechwa Dzieciom*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2011, s. 216.

⁷⁸ J. Kulmowa, *Kolory*, Muza, Warszawa 2014, s. 47.

⁷⁹ J. Brzechwa, *Jan Brzechwa Dzieciom*, op.cit., s. 222.

⁸⁰ J. Brzechwa, *Po rozum do głowy*, [w:] *Sto Bajek*, Czytelnik, Warszawa 1982, s. 164–165.

⁸¹ W. Chotomska, *Kurczę blade*, [w:] *Tere-fere*, Muza, Warszawa 2014, s. 94.

⁸² W. Chotomska, *Podróże na piórze*, [w:] *Podróże na Piórze*, op.cit., s. 22–23.

⁸³ *Ibidem*, s. 22–23.

⁸⁴ W. Chotomska, *Makaron*, [w:] *Podróże na piórze*, op.cit., s. 12–15.

od kury, ptaszek w własne sidła wpadł⁸⁵. Związki frazeologiczne wykorzystuje też Joanna Kulmowa np. *ni to ni sio*⁸⁶. W nieoczywisty, żartobliwy sposób związkiem frazeologicznym *konik polny* bawi się czytelnika Stanisław Grochowiak z utworze *Żart*: „Konikowi w żłobie dano w jednym obrok, w drugim siano. Konik wzruszył skrzydełkami: – Jestem polny, zjedzcie sami!”⁸⁷. W utworach literackich adresowanych do dzieci znaleźć można utrwalone połączenia wyrazów, ale też innowacje frazeologiczne, które właśnie tą drogą trafiają do codziennego języka i funkcjonują w świadomości jego użytkowników. Takim powiedzeniem jest *pan kotek był chory i leżał w łóżeczku* Stanisława Jachowicza, które Jerzy Bralczyk zamieścił w zbiorze *500 zdań polskich*, pisząc następująco: „zdarza się, że słowa przyklejają się do siebie tak, że trudno je rozerwać. Czasem dlatego, że poza pewnym kontekstem rzadko bywają stosowane. (...) Kiedy mówię, że ktoś był chory, Pan Kotek już się czai”⁸⁸. W tym samym zbiorze kluczowych zdań w języku polskim Jerzy Bralczyk zamieścił także inny cytat wspomnianego autora adresowany do najmłodszych, a mianowicie *nie rusz Andziu tego kwiatka*. W komentarzu zaznacza „ten niemal wzorcowy wywód znamy prawie wszyscy. To archetyp umoralniającej opowieści (...). Rymy o Andziu nie są głębokie (...). Ale z opowieści przeszły łatwo do cytatu i gdy zakazuje nam się albo gdy my zakazujemy (...) przypomina się ta nieposłuszna dziewczynka, która zawsze od tej pory będzie już nieposłuszna”⁸⁹. W zbiorze Jerzego Bralczyka znalazły się też dwa zdania zaczerpnięte z twórczości Jana Brzechwy, a mianowicie: „na tapczanie siedzi leń”⁹⁰ i „nie pieprz Pietrze pieprzem wieprza”⁹¹ oraz cytat „murzynek Bambo w Afryce mieszka”⁹², co dowodzi jak ważną rolę pełni literatura dla dzieci w rozwijaniu zasobu leksykalnego kolejnych pokoleń Polaków.

Rzadkie i trudne słowa wykorzystane w tekście utworów literackich nie tylko wzbogacają zasób słownikowy najmłodszych, ale uruchamiają ich wyobraźnię. Zachęcają do refleksji na tym kim? (czym?) jest *ancymon*⁹³, co to są *andron*⁹⁴, *animusz*. Agnieszka Frączek nie tylko wykorzystuje rzadkie słowa w tekstach literackich, ale wyjaśnia ich znaczenie. Podczas kontaktu z książką *Banialuki do zabawy i nauki*, młody czytelnik ma okazję dowiedzieć się, jaka treść ukryta jest w takich słowach, jak: *banialuki*, *fiksum-dyrdum*, *hocki-klocki*, *widzimisie*, *dyrdymałki*, *łapu-capu*,

⁸⁵ A. Frączek, *Co ja plotę*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2005, s. 19–22.

⁸⁶ J. Kulmowa, *Nibywszystko*, *op.cit.*, s. 10.

⁸⁷ S. Grochowiak, *Żart*, [w:] *Wiersze dla dzieci*, Warstwy, Wrocław 2017, s. 12.

⁸⁸ J. Bralczyk, *500 zdań polskich*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2015, s. 333.

⁸⁹ *Ibidem*, s. 295.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 255.

⁹¹ *Ibidem*, s. 294.

⁹² *Ibidem*, s. 256.

⁹³ J. Brzechwa, *Jan Brzechwa dzieciom*, *op.cit.*, s. 94.

⁹⁴ J. Brzechwa, *Sto bajek*, *op.cit.*, s. 164.

zagwozdka, ścichapęk, obibok, fanaberie, drapak, bambuko, kretes, fidrygałki, wygi-basy, kołomyja, pstro, smykałka, świszczypała, pędziwiatr, kituś-bajduś na opak, pantalik⁹⁵. Michał Rusinek w bestiariuszu (w jego pierwszej części) w formie rymowanej przedstawia czytelnikom potwory o mniej lub bardziej znanych nazwach, jak: bazyli-szek, centaur, cerber, troll, tryton, utopiec, walkiria, delatury⁹⁶. Magdalena Chorebała i Karolina Przybysławska (w drugiej części bestiariusza) wyjaśniają czytelnikom historie potworów, odwołując się do źródeł, w których występowały jako bohaterowie opowieści, jak mitologia nordycka – walkiria, mitologia grecka i egipska – urbos, wierzenia słowiańskie – utopiec. Z kolei Iwona Kamińska wyjaśnia młodym czytelnikom trudne słowa i zwroty, jak: dokuczać, zadrećcać się, histeryzować, współczuć, żółtodziób, zachowywać się wrogo, przeżywać żalobę, doświadczyć porażki⁹⁷. Definicje trudnych pojęć zaproponowane przez autorkę dostosowane są do poziomu wiedzy młodych odbiorców. Także Grzegorz Kasdepke proponuje odbiorcom *Niezwykły słownik Kuby i Buby*, w którym można znaleźć takie słowa, jak: opatrność, natenczas, ułomek, mamidło, gagatek, gołowás, chędogi, cny, bakalarz, alkowa⁹⁸. Trudne słowa można znaleźć też w książce Joanny Olech *Trudne słówka*. Autorka wyjaśnia znaczenie takich słów, jak: ingrediencje, awangarda, asceza, atawizm, toksyczność, perforacja, oportunista⁹⁹ i wiele innych. Wspomniany już Grzegorz Kasdepke w książce *45 puknięć w głowę*, sięgając do różnych gatunków (45 różnych tekstów) literackich, wyjaśnia takie słowa, jak: wrażliwość, samodzielność, tożsamość, rywalizacja, paradoks, irytacja, intencja, dyskryminacja, arogancja¹⁰⁰. W tej grupie trudnych i rzadkich wyrazów znajduje się słownictwo specjalistyczne (terminy). Poznanie tych słów za pośrednictwem literatury umożliwia dzieciom poszerzanie zasobu leksykalnego i inspirowanie do używania nowo poznanych słów w różnych kontekstach sytuacyjnych. Natomiast archaizmy wykorzystane w tekstach literackich zachęcają do refleksji nad zmiennością słów. Obcuje z literaturą, dzieci mogą dostrzec, że słowa się zmieniają, bo zmienia się rzeczywistość i znikają pewne obiekty, zawody, w ich miejsce pojawiają się inne.

Wyrazy polisemiczne (homonimy, homofony, homogramy) – polisemia, czyli wieloznaczność słów, wyrażań, zdań, wykorzystywana jest przez twórców literatury dla dzieci. Ta cecha słów pozwala na zabawę sensem i znaczeniem słów w zależności od ich usytuowania w szerszym kontekście językowym. Zabawy homofonami proponuje młodym czytelnikom Agnieszka Frączek w książce *Jednak literka a zmiana wielka*. Czytelnik znajdzie w niej takie zestawienia słów, jak: sieć – siedz, czuł – czół,

⁹⁵ A. Frączek, *Banialuki do zabawy i nauki*, Literatura, Łódź 2011.

⁹⁶ M. Rusinek, *Księga potworów*, Zwierciadło, Warszawa 2016.

⁹⁷ I. Kamińska, *Syfon i uczucia*, Wydawnictwo Czerwona Linia, Gdańsk 2015.

⁹⁸ G. Kasdepke, *Fochy fortuny czyli niezwykły słownik Kuby i Buby*, Literatura, Łódź 2011.

⁹⁹ J. Olech, *Trudne słówka. Niepoważny słownik rodziny Miziołków*, Literatura, Łódź 2015.

¹⁰⁰ G. Kasdepke, *45 puknięć w głowę*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2015.

pułapki – pół łapki, wiesz – wierz, ras – raz, trudź – truć, maź – marz, traf – traw, miał – miauu¹⁰¹ i wiele innych. Polisemami tekstowymi bawi czytelników Józef Ratajczak w wierszu *Taki sobie wierszyk*, co ilustruje następujący fragment: „w wieży szybciej się uwierzy, że gad to jest ten, co gada”. Podwójne znaczenie słów: gąska i kurka wykorzystana też Wanda Chotomska w wierszu *Gąska i kurka*. Prowadzi dzieci od jednego znaczenia słów do drugiego: „Na ścieżce pod pagórkem spotkała gąska kurkę. Wyminąć się nie chciały, na ścieżkę narzekały (...). Przez sto lat się kłóciły, przez sto lat się spierały, w sto pierwszym – wrosły w ziemię, w sto drugim zaś – zgrzybiały...”¹⁰². Również Urszula Kozłowska w tomiku wierszy *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem* dzięki takim zabawnym tekstom, jak „Różowa wróżka siedzi w róży. Baran ją spytał: – Czy pani wróży? Odpowiedź szybką dostał od wróżki: – Oj baran z ciebie... Puknij się w różki”¹⁰³, zachęca czytelników do tworzenia własnych tekstów polisemicznych. Dzięki zabawom homonimami dzieci dostrzegają, że język jest ekonomiczny. Wykorzystując stosunkowo niewiele słów, można nazwać wiele sytuacji, obiektów, zdarzeń. Dzięki kontaktom z takimi tekstami literackimi poznają też podstawowe i metaforyczne znaczenia słów.

Podsumowanie

Dobór tekstów literackich służących bogaceniu zasobu słownikowego dziecka powinien odpowiadać potrzebom rozwojowym dzieci, przede wszystkim określonej przez Lwa Wygotskiego sferze najbliższego rozwoju. Teksty wybrane dla dzieci nie mogą więc być zbyt łatwe, ani nadmiernie trudne. Powinny jednak zawierać wyzwanie intelektualne dla dziecka. Aby stanowiły wyzwanie, muszą być atrakcyjne w swojej formie i treści. Teksty literackie powinny być tak dobrane, by skłaniać dziecko do zastanowienia się nad słowem i jego sensem. Zachęcić do „zatrzymania się” nad intencją autora, ale też do podjęcia próby zrozumienia treści ukrytej w słowach zgodnie z osobistą intuicją – „po swojemu”. Ważną rolę pełni dorosły, który pomaga dziecku dostrzec znaczenia ukryte w słowach i zestawieniach słów, grach słownych, które występują w utworach literackich. Bez właściwego „rusztowania” dziecko nie dotrze do znaczenia słów, nie zrozumie żartu, ironii, metafory. Jeżeli nie zrozumie sensu, znudzi się, zniechęci, zrezygnuje z kontaktu z literaturą, z refleksji nad językiem literackim. Aby wesprzeć dziecko w procesie obcowania ze słowem ukrytym w tekście literackim trzeba dostosować sposób postępowania do potrzeb i możliwości dziecka (grupy dzieci). Czasem wystarczy wspólnie przeczytać utwór, powtórzyć słowo, by dziecko się nad nim zastanowiło. Innym razem poprosić o jego wyjaśnienie, własną

¹⁰¹ A. Frączek, *Jedna literka a zmiana wielka*, Literatura, Łódź 2015.

¹⁰² W. Chotomska, *Tere-fere*, Muza, Warszawa 2014, s. 16–17.

¹⁰³ U. Kozłowska, *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem*, Wydawnictwo Dreams, Rzeszów 2012, s. 39.

interpretację. Dziecko musi być przekonane, że ma prawo podzielić się swoimi refleksjami bez obawy, że zostanie skrytykowane czy wyśmiane. Można też wspólnie odczytać tekst i zgodnie z wzorem zaproponowanym przez autora pobawić się słowami, skojarzeniami. Niejednokrotnie wystarczy reakcja dorosłego w postaci uśmiechu, śmiechu, powtórnego odczytania tekstu z porywającą intonacją, wyrazistą artykulacją i poprawną dykcją. Dorośli powinni pamiętać, że czytać dzieciom i czytać z dziećmi, to trudne zadanie, ale niezwykle ważne. Od tego wczesnego kontaktu zależy czy i w jakim stopniu dziecko odkryje świat słów ukryty w literaturze.

Bibliografia

- Bralczyk J., *500 zdań polskich*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2015.
- Brzechwa J., *100 bajek*, Czytelnik, Warszawa 1982.
- Brzechwa J., *Jan Brzechwa Dzieciom*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2011.
- Chotomska W., *Wanda Chotomska Dzieciom*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2011.
- Chotomska W., *Podróże na piórze*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.
- Chotomska W., *W kraju Patataju*, Muza, Warszawa 2014.
- Chotomska W., *Tere-fere*, Muza, Warszawa 2014.
- Clarke-Stewart A., Parke R.D., *Social Development*, Wiley, Jefferson City 2011.
- Czelakowska D., *Umiejętności językowe uczniów klas początkowych w zakresie rozumienia oraz wykorzystywania słownictwa i utartych związków frazeologicznych*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Dagiel M., *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
- Dittfeld B., *Spróbujmy mówić razem: program profilaktyki logopedycznej (dla przedszkoli, klas kształcenia zintegrowanego i integracyjnego)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Dziurda-Multan A., *Dziecięce sposoby tworzenia nazw*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Frączek A., *Co ja plotę*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2005.
- Frączek A., *Jedna literka a zmiana wielka*, Literatura, Łódź 2015.
- Grochowiak S., *Wiersze dla dzieci*, Warstwy, Wrocław 2017.
- Jakubowicz-Bryx A., *Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych (z badań nad opowiadaniem i opisem)*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenia języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Kamińska I., *Syfon i uczucia*, Wydawnictwo Czerolistne, Gdańsk 2015.

- Kern L.J., *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2012.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Kasdepke G., *Fochy fortuny czyli niezwykle słownik Kuby i Buby*, Literatura, Łódź 2011.
- Kasdepke G., *45 puknięć w głowę*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2015.
- Kida J., *Uwagi na temat metod i technik bogacenia zasobu leksykalnego uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna. Rzeczywistość i perspektywy*, red. J. Kida, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1996.
- Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo – wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Konopnicka M., *Maria Konopnicka dla najmłodszych*, Podśiedlik, Raniowski i Spółka, Poznań, b.r.
- Kozłowska U., *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem*, Wydawnictwo Dreams, Rzeszów 2012.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Wspomaganie i wspieranie rozwoju kompetencji językowych małego dziecka jako warunek jego efektywnego funkcjonowania w grupie przedszkolnej*, [w:] *Logopedia u progu XXI wieku*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Mkwadrat, Wrocław 2010.
- Kulmowa J., *Pan Przekorneliusz*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2005.
- Kulmowa J., *Nibywszystko*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2013.
- Kulmowa J., *Kolory*, Muza, Warszawa 2014.
- Kuszak K., *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji szkolnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszak K., *Werbalizowanie emocji przez dzieci w młodszym wieku szkolnym – raport z badań*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011.
- Kuszak K., *Łamanie szyfru językowego – protodialog i holofraza jako osiągnięcia rozwojowe w okresie wczesnego dzieciństwa. Od fazy prewerbalnej do początków mowy*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. 2, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Kuszak K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Kuszak K., *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33.
- Kuszak K., *Słownictwo specjalistyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym. Zainteresowania i doświadczenia utrwalone w języku*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 36.
- Kuszak K., *Aktywność językowa małego dziecka – od zanurzenia w języku do komunikacji*, [w:] *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożenia*, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

- Kuszał K., *Charakterystyka rozwoju dziecka w wieku 3–6 lat*, [w:] *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Między utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Eter, Łódź 2017.
- Lechta V., *Symptomaticke poruchy reci u deti*, Univerzita Komenskoho, Bratislava 2000.
- Leszczyński G., *Daję słowo. Wędrowki po języku i literaturze: dodaj do ulubionych*, Tamaryn, Warszawa 2017.
- Łata W., *Wyrazy dźwiękonaśladowcze w ekspresji i komunikacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008.
- Lightfoot C., Cole M., Cole S.R., *The Development of Children*, Worth Publishers, New York 2013.
- Malendowicz J., *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
- Mazur-Lehman K., *O dźwiękach, frazeologii i innych zabawach językiem w poezji Wandy Chotomskiej*, [w:] *Wandalia ponownie*, red. J. Papużyńska, Literatura, Łódź 2013.
- Motylewicz B., *Kształcenie sfery języka dzieci poprzez literaturę*, [w:] *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Mystkowska H., *Właściwości mowy dziecka sześć- siedmioletniego*, PZWS, Warszawa 1975.
- Nowicka M., *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Olech J., *Trudne słówka. Niepoważny słownik rodziny Miziołków*, Literatura, Łódź 2009.
- Papuzińska J., *Rozwesołki*, Miła, Poznań 2015.
- Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2015.
- Ratajczak J., *Wiersze dla dzieci*, Siedmioróg, Wrocław 2000.
- Rusinek M., *Księga potworów*, Zwierciadło, Warszawa 2016.
- Rusinek M., *Jak przekręcać i przeklinać*, Znak, Kraków 2016.
- Schaffer D.R., Kipp K., *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2012.
- Synowiec H., *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*, [w:] *Dziecko w świecie języka*, red. D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Szelburg-Zarębina E., *Idzie niebo ciemną nocą*, Siedmioróg, Wrocław 2012.

Anna Jakubowicz-Bryx

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Elementy literatury kształtujące wyobraźnię dziecka przedszkolnego

Wstęp

Literatura dziecięca może kojarzyć się nam z cechami, takimi jak przyjemność, nostalgia, a zarazem jako coś barwnego, zaskakującego i radosnego. Można ją interpretować również jako wzruszającą. Powinna kojarzyć się dorosłym z dzieciństwem, które już utracili. Jak twierdzi Jerzy Cieślowski, literatura dziecięca jest dla dojrzałych rajem utraconym. Nasza pamięć usuwa to co było w dzieciństwie złe, a pozostawia wspomnienia o malowniczych, pięknych krajobrazach¹.

Literatura dziecięca w działaniu przedszkola integruje znaczenia, dotyka zarazem wychowania umysłowego, estetycznego oraz społeczno-moralnego. Książka dla najmłodszych powinna zachęcać do działania, budzić aktywność dziecka, przyczyniać się do rozwijania wyobraźni. Zachęcać dzieci do procesu odtwarzania treści w zabawach oraz innych twórczości. Literatura dziecięca zwiększa oraz utrwała informacje o świecie. Można też zauważyć, że książki pomagają uporządkować dziecięce doświadczenia. Dzięki sprostowanemu obrazowi świata są w stanie pokazywać spójność obserwacji oraz wydarzeń, które dzieci uzyskują w kontaktach z otaczającym światem.

Dziecięca literatura może być źródłem coraz to nowszych informacji, wzbogacać dziecko o kolejne pojęcia, a zarazem zwiększać możliwości odkrywania świata. Książka pozwala dziecku na wędrowanie w przeszłość oraz przyszłość. Powinniśmy się starać, aby przedszkolaki zapoznawały się ze światem poprzez samodzielne doświadczenia, obserwacje oraz działania².

Dziecko w wieku przedszkolnym najbardziej jest podatne na różnego rodzaju bodźce, więc trzeba to wykorzystywać. Należy zwrócić szczególną uwagę na to, że przyswajanie treści literatury dziecięcej oddziałuje w dużym stopniu na pamięć oraz uwagę dziecka, doskonali intelektualne procesy i wpływa na rozwój mowy. Dobra literatura dziecięca jest najlepszym przykładem tego, że jest to piękno naszego polskiego języka.

¹ J. Cieślowski, *Literatura osobna*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

² H. Ratyńska, *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, PZWS, Warszawa 1991, s. 150.

Dziecko, mając kontakt z książką, bogaci swój zasób słów, a także uczy się jak umiejętnie wyrażać swoje przemyślenia w sposób prawidłowy, poprawny, mający pewien ład. Pięknie ujęta literatura dla dzieci przedszkolnych uczy myśleć oraz mówić, wpływa na ich sferę emocjonalną. Przedstawiane różne postacie w utworach ułatwiają zrozumienie motywów postępowania. Obyczaje, ojczysta mowa i tradycje są równie ważne, one także mogą być ukazywane poprzez literaturę dziecięcą. Używając jej, jesteśmy w stanie pobudzić oraz rozwinąć przywiązanie do ojczyzny. Patrząc na to ogólnie, umiejętnie dobrane utwory literackie sprawiają, że dziecko jest w stanie wykształcić się społecznie w przedszkolu i nie tylko. Bardzo ważne jest to, że taki kontakt z utworami powinien być poszerzany i intensywnie utrwalany³.

Literatura może być też drogowskazem, który oddziela dobro od zła. Budzi się w dziecku poczucie ogromnej sprawiedliwości, czyli to, że za dobre uczynki jesteśmy nagradzani, natomiast za złe zachowania spotykają nas kary. W konsekwencji dzieci chętniej podejmują dyskusje i zadają wiele pytań. Obserwując bohaterów utworów, poddają refleksji ich postawy oraz działania. Są już na takim etapie, że wartościują postacie występujące w utworach⁴.

Wrażliwość dziecka również musi być poddawana uaktywnieniu. Utwór literacki powinien z pewnością przemawiać do dziecka zarówno pięknem słowa, jak i obrazem. Powinien zachwycać oraz wzruszać, budzić drażliwość i wyrabiać odpowiednio dobry smak.

Przedszkolaka należy kształcić na umiejętnego odbiorcę sztuki. Odpowiednie posługiwanie się literaturą dziecięcą wyzwala różnego rodzaju ekspresję twórczą, przez co staje się doskonałym środkiem wychowania estetycznego, do czego przywiązuje się ogromną wagę⁵.

Znaczącą rolę odgrywa też umiejętność pracy z książką. Zaangażować trzeba nauczycieli i rodziców. Wszystko musi być dostosowane do umiejętności dzieci oraz do ich wieku, który jest najważniejszym wyznacznikiem w tym procesie. Coraz większą rolę spełnia kącik z książkami, który pomaga wzbudzić chęć sięgania po literaturę. Uczy także systematycznego korzystania z różnych lektur. Dziecięca literatura wspomaga rozwój każdego człowieka, który jest aktywnym uczestnikiem kultury.

Sposobów użycia utworów literatury dziecięcej jest bardzo dużo. Zależą one od inwencji i kreatywności nauczyciela. Ważne jest jednak, by praca z wybranym utworem była dla dzieci radością oraz zabawą. Dopiero wtedy piękno wierszy i innych utworów dla dzieci będzie we właściwy sposób działać na ich sferę emocjonalną oraz przeżycia.

³ *Ibidem*, s. 187.

⁴ J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej, Warszawa 2007, s. 87.

⁵ A. Ungeheuer-Gołąb, *W pobliżu literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 78.

Kontakty z dziełem i grafiką książkową uaktywniają tok myślenia, porównywanie, analizę, poszukiwanie przyczyn i skutków, wynoszenie morałów i wniosków, kreowanie pojęć, wspomagają ćwiczenie pamięci. Literatura piękna nie tylko uczy myśleć i mówić, ale też wpływa na sferę emocjonalną. Świadczy o tym reakcja dziecka, gdy słucha utworu śmieje się oraz roni łzy. Ma to ogromne znaczenie w dziedzinie wychowania społecznego. Dzieci z wielką chęcią utożsamiają się z ulubionymi bohaterami książek. Dorośli kierują tymi przykładami i pomagają dzieciom kształtować postawy wobec przyrody, kolegów, rodziny, uczyć pracy w zespole. W literaturze można odnaleźć przykłady miłości rodzinnej. Utwory ukazują piękno ludzkich trudności. Książka w dużym stopniu stwarza możliwość własnej interpretacji dzieła. Odbierając tekst, dziecko tworzy postacie bohaterów, losy tych postaci, tworzy plan wydarzeń⁶.

Właściwie dobrana literatura towarzyszy wychowaniu dzieci w przedszkolu. Różne formy i metody wykorzystania literatury wspomagają umiejętne przygotowanie dzieci do drogi szkolnej. Na literaturze opiera się również proces formułowania wypowiedzi, wyrażania się pod względem gramatycznym, stymulowanie do swobodnego wypowiedzania się, wytworzenie pozytywnego stosunku do książki.

Literatura dla dzieci w wieku przedszkolnym jest rodzajem sztuki, która przede wszystkim przekazywana jest przez rodziców i nauczycieli. Przedszkole stwarza swoim wychowankom warunki oraz możliwości zapoznawania się z utworami. Fundamentem jest narrator. Niezwykle istotne jest tempo, modulacja, akcent, pauza oraz barwa. Konstruowanie treści żywym słowem stymuluje wyobraźnię dziecka, umożliwia mu głębokie przeżycie utworu⁷.

Metod i form wykorzystania utworów literatury dziecięcej w przedszkolu jest bardzo dużo. Zależą one od kreatywności i pomysłowości dorosłego. Ważne jest jednak, aby praca z utworem posiadała wszechstronny charakter i była dla maluchów radością i zabawą. Dopiero wtedy piękno literatury dla dzieci będzie w odpowiedni sposób oddziaływać na doznania i przeżycia naszych małych czytelników.

Nieodłącznymi elementami książki, która przeznaczona jest dla młodszych, są ilustracje. Utwór wprowadza dzieci do czytelnictwa za pomocą obrazów. Ilustracja jest elementem stymulującym różne etapy psychiczne, jest źródłem przeżywania. Poprzez ilustracje mały czytelnik może sam skorzystać z książki. Obrazki wprowadzają do życia dziecka różne wartości⁸.

Standardowe zadania ilustracji to pomoc w głębokim odczuwaniu dzieł literackich i wdrażanie dziecka w świat sztuki. Obrazki rozwijają różne dyspozycje psychiczne takie jak spostrzeganie, myślenie. Wzbogacają przeżycia, poszerzają informacje o świecie, pobudzają także zainteresowania. Wielką rolę odgrywają ilustracje, które wspomagają dziecko w kreowaniu wyobrażeń oraz utrwalaniu. Maluchy

⁶ Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci: funkcje, kategorie, gatunki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001, s. 168, 169.

⁷ H. Ratyńska, *Literatura dziecięca w pracy przedszkola, op.cit.*, s. 170–172.

⁸ A. Ungeheuer-Gołąb, *W pobliżu literatury dziecięcej, op.cit.*, s. 101–103.

nie dysponują jeszcze ogromem zasobu wyobrażeń, więc oczekują pomocy ze strony grafiki. Dziecko chce, aby wszystko o czym się mówi w utworze było zobrazowane. Z wiekiem potrzeba ta staje się mniej ważna⁹.

Dzieci 3–4 letnie, widząc obrazki, często wyliczają przedstawione na nich przedmioty lub osoby. Starsze zauważają również czynności. Ta możliwość czytania ilustracji jest uzależniona od umiejętności indywidualnych oraz od doświadczeń dziecka. Jedną z wielu funkcji ilustracji jest też to, że kieruje dziecko do świata sztuki. Przedszkolaki interesują ilustracje charakterystyczne, barwne, realne, mówiące prawdę o świecie, ludziach oraz zwierzętach itd. Dzieci starsze mniej interesują książki z ilustracjami, a nawet wolą utwory bez ilustracji. W trakcie czytania tworzą obrazy i wyobrażenia bohaterów czy zdarzeń, działa ich fantazja.

Działanie literatury dziecięcej na wyobraźnię dziecka przedszkolnego w opiniach rodziców i nauczycieli

Piękna, barwna książka, która jest bogato ilustrowana, przyciąga oko każdego dziecka i zachęca go do kontaktu z nią. Taka literatura dostarcza wiedzy o otaczającym go świecie, a przede wszystkim uczy myślenia. Przyczynia się do ukazywania twórczego stosunku do otoczenia.

Kontakt z książką jest bardzo ważnym czynnikiem, który wpływa na wszechstronny rozwój dziecka przedszkolnego. Powinna ona nam towarzyszyć przez całe życie. Wiek przedszkolny jest bardzo ważnym etapem w edukacji i to właśnie wtedy kontakt z książką powinien być bardzo intensywny.

Ważną rolę odgrywa tu zatem praca przedszkola, ale też i udział rodziców. Powinniśmy pamiętać, aby nasze dzieci cieszyła zabawa z książką. Pobudza to ich zainteresowania, hobby, a co najważniejsze kształtuje wyobraźnię. Dziecko tworzy obrazy we własny sposób. Wyobrażnia to zdecydowanie intymny element każdego człowieka.

Książka towarzyszy dziecku od najmłodszych lat i trudno byłoby nie docenić jej oddziaływania na rozwój w niemalże wszystkich jego aspektach. Stąd też interesującym było sprawdzenie, na ile wybrane elementy literatury dziecięcej mogą kształtować wyobraźnię dziecka przedszkolnego. Ważnymi ogniwami są rodzice i nauczyciele. Zatem prowadzone badania sprawdzały ich opinie na temat możliwości wykorzystania literatury dziecięcej w kształtowaniu wyobraźni młodych czytelników.

Podstawowe pytanie tej części badań brzmi:

Jakie elementy literatury dziecięcej kształtują wyobraźnię dziecka przedszkolnego według opinii rodziców oraz nauczycieli?

⁹ M. Huszcz, M. Cichoń-Piasecka, *Baśnie uczą życiowych ról*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 10, s. 580–585.

Natomiast rozwijając podstawowe pytanie, badania miały dać odpowiedź na następujące pytania szczegółowe:

- *Jakie znaczenie w kształtowaniu wyobraźni dziecka ma treść utworu?*
- *Jak znaczące w kształtowaniu wyobraźni dziecka są ilustracje?*
- *Jakie znaczenie w kształtowaniu wyobraźni dziecka ma techniczna strona książki?*
- *W jakim stopniu znaczący jest gatunek literacki w kształtowaniu wyobraźni dziecka?*
- *Jakie znaczenie w kształtowaniu wyobraźni dziecka ma sposób zapoznania z utworem?*

W badaniach ankietowych wzięło udział 124 rodziców i 36 nauczycieli z bydgoskich przedszkoli. Poniżej prezentowane są wyniki badań w zestawieniu procentowym.

Na początek zapytano rodziców, czy czytają swoim dzieciom książki. Okazało się, że 70% z nich to czyni. Co więcej, 80% ankietowanych rodziców potwierdziło, że ich dzieci mają w domu swoją własną biblioteczkę.

Treść utworu ma ogromne znaczenie w kształtowaniu wyobraźni dziecka. Dziecko przedszkolne bardzo łatwo i szybko wychwytyje wydarzenia w utworze. Im ciekawsza treść, tym zapamiętywanie wydarzeń jest łatwiejsze. Słuchając bądź czytając, dziecko potrafi sobie wyobrazić dużo rzeczy. Jeżeli dostarczymy mu wielu barwnych bodźców w postaci ciekawej literatury dziecięcej, będzie ono w stanie kształtować przeróżne obrazy w swojej wyobraźni. Badania pokazują (tabela 1), że w opiniach rodziców i nauczycieli literatura przygodowa i fantastycznonaukowa mają największe znaczenie dla kształtowania wyobraźni.

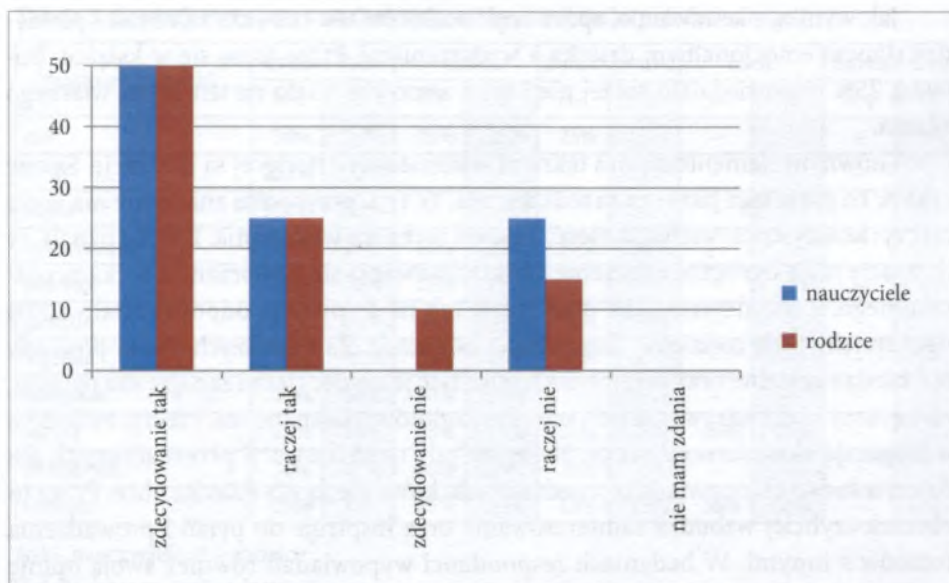
Tabela 1. Znaczenie treści utworu w kształtowaniu wyobraźni dziecka

tematyka utworu	bardzo duże		duże		umiarkowane		małe		bardzo małe	
	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R
przyrodnicza	50%	50%	25%	20%	25%	30%	–	–	–	–
historyczna	38%	50%	–	15%	63%	35%	–	–	–	–
przygodowa	100%	80%	–	20%	–	–	–	–	–	–
fantastycznonaukowa	75%	30%	25%	30%	–	30%	–	10%	–	–
społeczno-obyczajowa	25%	40%	25%	30%	50%	30%	–	–	–	–

N-I – nauczyciele, R – rodzice

Źródło: opracowanie własne

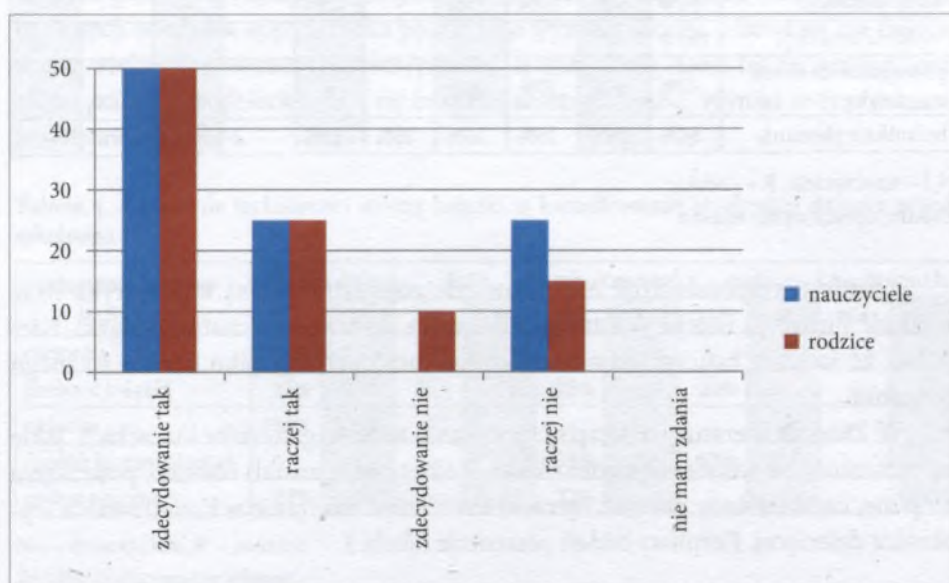
Bohaterowie występujący w utworach dla dzieci często przybierają różne charaktery i przechodzą przez wiele sytuacji, nie zawsze pozytywne jak by się chciało. Ankietowani zostali postawieni przed refleksją nad tym, czy postaci literackie mogą oddziaływać na stany emocjonalne dzieci. Opinie rodziców i nauczycieli w tej kwestii były spójne. Jak widać na ilustracji 1 połowa badanych zdecydowanie potwierdza tę tezę. Interesujący wynik w tej kwestii to 25% nauczycieli i 10% rodziców, którzy twierdzą, że takiego oddziaływania raczej nie ma.



II. 1. Oddziaływanie bohaterów na emocje dziecka

Źródło: opracowanie własne

Bohaterowie literaccy funkcjonują w określonych wydarzeniach. Zatem oddzielne pytanie w kwestionariuszu ankiety dotyczyło oddziaływania przedstawionych wydarzeń na stan emocjonalny dzieci. Wyniki obrazuje ilustracja 2.



II. 2. Oddziaływanie wydarzeń na stan emocjonalny dziecka

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z zestawienia, spora część rodziców nie zauważa zależności pomiędzy stanem emocjonalnym dziecka a wydarzeniami, które toczą się w książce. Bowiem 25% odpowiedziało raczej nie i tyleż samo nie miało na ten temat własnego zdania.

Głównym elementem poza tekstem w literaturze dziecięcej są ilustracje. Są one czymś, co przyciąga każdego przedszkolaka. W tym przypadku znaczenie ma wiele rzeczy: kolorystyka, wielkość, ilość, a nawet technika wykonania. Badani uznali, że ilustracje mają ogromne znaczenie dla kształtowania się wyobraźni dziecka przedszkolnego. Zdecydowanie tak oraz raczej tak na to pytanie odpowiedziało 100% nauczycieli i 90% rodziców. Ilustracje w książkach dla młodszych dzieci powinny być bardzo czytelne oraz przejrzyste. Oglądając je z dzieckiem i zadając mu pytania, zachęcamy je do nazywania nowych przedmiotów. Nieznane mu rzeczy, zwierzęta wzbogacają słownictwo dziecka. Najlepiej, gdy treść ilustracji przeznaczonych dla dzieci młodszych opowiada o przedmiotach, które nie są dla dziecka obce. Przez to obrazek szybciej wzbudza zainteresowanie oraz inspiruje do pytań i prowadzenia rozmów z innymi. W badaniach respondenci wypowiadali również swoją opinię na temat wybranych aspektów związanych z ilustracją. Wyniki prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Znaczenie ilustracji w kształtowaniu wyobraźni dziecka przedszkolnego

elementy ilustracyjne	bardzo duże		duże		umiarkowane		małe		bardzo małe	
	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R
kolorystyka	100%	80%	–	20%	–	–	–	–	–	–
autor	–	20%	63%	70%	37%	10%	–	–	–	–
liczne ilustracje	50%	50%	50%	25%	–	25%	–	–	–	–
wielkość ilustracji	100%	100%	–	–	–	–	–	–	–	–
powiązanie ilustracji z tematyką	63%	80%	37%	20%	–	–	–	–	–	–
technika wykonania	50%	50%	25%	25%	25%	25%	–	–	–	–

N-I – nauczyciele, R – rodzice

Źródło: opracowanie własne

Zdaniem respondentów zdecydowanie najważniejsze są kolorystyka oraz wielkość ilustracji. Istotne jest także powiązanie ilustracji z tematyką książki. Niepokoi, że żaden z nauczycieli nie wskazał autora ilustracji, jako bardzo ważnego elementu.

W kanonie literatury dziecięcej spotykamy wielość gatunków literackich, jakie są prezentowane młodemu czytelnikowi. Ankietowani zostali również poproszeni o opinię, czy określony gatunek literacki może mieć znaczenie w kształtowaniu wyobraźni dziecięcej. Rezultaty badań prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Gatunek literacki a kształtowanie wyobraźni dziecka przedszkolnego

gatunek literacki	bardzo duże		duże		umiarkowane		małe		bardzo małe	
	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R
mit	50%	50%	25%	25%	25%	25%	–	–	–	–
baśń	100%	100%	–	–	–	–	–	–	–	–
bajka	100%	100%	–	–	–	–	–	–	–	–
opowiadanie	25%	25%	25%	25%	50%	50%	–	–	–	–
powieść	75%	75%	25%	25%	–	–	–	–	–	–
gawęda	50%	50%	–	–	50%	50%	–	–	–	–
legenda	38%	40%	25%	25%	38%	35%	–	–	–	–
anegdota	50%	50%	50%	50%	–	–	–	–	–	–
satyra	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	–	–
pamiętnik	38%	40%	25%	25%	38%	35%	–	–	–	–
fraszka	25%	25%	25%	25%	13%	15%	38%	35%	–	–

N-I – nauczyciele, R – rodzice

Źródło: opracowanie własne

W opinii rodziców i nauczycieli wyobraźnia dzieci najbardziej kształtuje się podczas czytania baśni, bajek oraz powieści. Są one przesycone interesującymi wydarzeniami. Wedle respondentów czytane dziecku utworów literackich z gatunku mitów, gawęd czy anegdoty również w dużym stopniu kształtują dziecięcą wyobraźnię.

Znaczenie może mieć także techniczna strona książki. Okładka, czcionka czy też grubość książki oddziałuje na wybór malucha. Dziecko będzie szukać najbardziej barwnych bodźców, więc okładka będzie jego wyznacznikiem. Literatura dla dziecka w tym wieku nie powinna charakteryzować się dużą liczbą stron. Im barwniejsza charakterystyka, tym dziecko staje się bardziej zainteresowane. Wyniki w tym zakresie przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Znaczenie technicznej strony książki w kształtowaniu wyobraźni dziecka przedszkolnego

elementy budowy technicznej	bardzo duże		duże		umiarkowane		małe		bardzo małe	
	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R
czcionka	63%	80%	37%	20%	–	–	–	–	–	–
grubość książki	25%	25%	25%	25%	25%	50%	25%	–	–	–
okładka	100%	100%	–	–	–	–	–	–	–	–
sposób łączenia kartek	–	–	–	–	38%	20%	63%	80%	–	–
rodzaj papieru	63%	–	–	–	37%	–	–	–	–	100%

N-I – nauczyciele, R – rodzice

Źródło: opracowanie własne

Jednoznacznie rodzice i nauczyciele stwierdzili, że znaczenie dla kształtowania wyobraźni dziecięcej ma okładka książki. Podkreślili również wagę czcionki zastosowanej w wydawnictwie. Z kolei rodzaj papieru według rodziców nie ma żadnego znaczenia, natomiast nauczyciele widzą także i ten element jako ważny.

Odpowiednio dobrany przekaz utworu również odgrywa znaczącą rolę w procesie kształtowania wyobraźni. Sposób przekazu treści utworu może być bardzo różny i na ile jest on znaczący dla respondentów – wskazuje tabela 5.

Tabela 5. Znaczenie sposobów przekazu treści utworu literackiego

sposób przekazu	bardzo duże		duże		umiarkowane		małe		bardzo małe	
	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R	N-I	R
teatr	50%	50%	25%	25%	25%	25%	–	–	–	–
teatr kukiełkowy	100%	100%	–	–	–	–	–	–	–	–
film	100%	100%	–	–	–	–	–	–	–	–
czytanie przez nauczyciela/rodzica	25%	25%	25%	25%	50%	50%	–	–	–	–
czytanie przez lektora	75%	75%	25%	25%	–	–	–	–	–	–
audycja radiowa	50%	50%	–	45%	50%	5%	–	–	–	–
odsluchanie z płyty CD	38%	40%	24%	25%	38%	35%	–	–	–	–

N-I – nauczyciele, R – rodzice

Źródło: opracowanie własne

Badani uznali, że największe znaczenie mają teatr kukiełkowy oraz film. Utwory są przekazywane odbiorcom przede wszystkim za pośrednictwem rodziców, nauczycieli. Stąd też ze smutkiem można spojrzeć na wynik, gdzie czytanie przez nauczyciela/rodzica ma tak niewielkie znaczenie w oczach badanych osób.

Podsumowanie

Poszukując literatury dla dzieci przedszkolnych, powinniśmy oceniać ją pod kątem walorów artystycznych oraz wychowawczych. To właśnie artystyczne elementy tekstu i ilustracji są bardzo ważne we wszechstronnym oddziaływaniu książki, w prawidłowym ukształtowaniu wrażliwości dziecka. Literatura dziecięca jest czymś co powinno wzruszać oraz zachwycać pięknem języka. Należy dokładnie czytać i analizować książkę, zanim odda się ją dzieciom. Powinnością jest nauczyć się zauważać jej wartości. Nauczyciele, szukając literatury dla dzieci przedszkolnych, muszą ją ocenić również pod względem walorów wychowawczych i używać w swoich oddziaływaniach pedagogicznych. Przez to literatura dziecięca jest bardzo ważnym elementem sprzyjającym realizacji zadań i treści programowych.

Kontakt z książką rozszerza możliwości poznawania świata, ludzkich kolei życia. Doskonale dobrane utwory literackie pokazują dzieciom piękno języka. Literatura i ilustracje w bardzo dużym stopniu aktywizują myślenie dziecka, pobudzają myślenie oraz wpływają na pamięć. Literatura dziecięca jest bardzo wysoko cenioną pomocą w pracy z dziećmi przedszkolnymi. Nauczyciele korzystają na zajęciach z jej cennych walorów.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest wrażliwe na formy sztuki, a na jego wyobraźnię szczególnie oddziałuje literatura piękna. Dzieła literackie są źródłem niekończących się wrażeń, uczuć oraz wzruszeń, rozwijają zainteresowania dziecka. Z ilustracji dziecko odczytuje bezpośrednio. Tekst książki poznaje pośrednio drogą opowiadania, recytacji czy czytania. Najważniejsze jest jednak to, żeby praca z utworem miała wszechstronny charakter i mogła być dla dzieci radością i zabawą. Właśnie wtedy piękno dzieł literackich dla dzieci będzie w znakomity sposób działać na sferę odczuć oraz przeżyć naszych małych czytelników.

Współdecydowanie o kształcie edukacji, podmiotowość wszystkich jej uczestników, dążenie do pobudzania twórczości, kształtowanie kreatywności myślenia, rozwijanie aktywności poznawczej niezbędnej dla zdobywania wiedzy – to tylko niektóre z elementów składających się na proces twórczej edukacji. Nie każda jednak osoba, która zajmuje się kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży, skłonna jest do zmiany swojego dotychczasowego postępowania, bądź w przypadku nauczycieli rozpoczynających pracę, nie jest na tyle silna, by przekonać do swoich racji osoby decydujące o kształcie edukacji w danej placówce¹⁰.

Książka jest jak furtka, będąca przejściem do poznania wielu innych, ciekawych kultur. Literatura wychodzi poza świat, w którym żyje dziecko, nie tylko kształci jego wyobraźnię, ale pokazuje także jak żyją inni. Informacje te pozwalają na ukształtowanie w sobie sympatii oraz szacunku dla innych ludzi, pokazują świat pełen inności oraz przygotowuje do życia w nim. Wyobraźnia przedszkolaka, to świat na nowo tworzących obrazów i myśli. Powinniśmy pamiętać, aby dostarczać dziecku takich bodźców, aby ta jego intymność była jeszcze bardziej barwna, kolorowa i ciekawa.

Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci: funkcje, kategorie, gatunki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001.
- Cieślakowski J., *Literatura osobna*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Huszcz M., Cichoń-Piasecka M., *Baśnie uczą życiowych ról*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, nr 10.

¹⁰ A. Jakubowicz-Bryx, *Wiedza studentów edukacji wczesnoszkolnej o procesie twórczej edukacji oraz możliwości jego rozwoju*, [w:] *Twórcze aspekty edukacji*, red. E. Zwolińska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2007, s. 225.

- Jakubowicz-Bryx A., *Wiedza studentów edukacji wczesnoszkolnej o procesie twórczej edukacji oraz możliwości jego rozwoju*, [w:] *Twórcze aspekty edukacji*, red. E. Zwolińska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2007.
- Papuzińska J., *Dziecięce spotkania z literaturą*, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej, Warszawa 2007.
- Ratyńska H., *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, PZWS, Warszawa 1991.
- Ungeheuer-Gołąb A., *W pobliżu literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

Jolanta Machowska-Goc

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Jesienne krajobrazy językowo-kulturowe w edukacji wczesnoszkolnej

Wstęp

W swoich rozważaniach skupię się na konceptualizacjach jesieni uczniów klas II i III. Podstawę materiałową niniejszego szkicu stanowią 292 prace – w tym 149 opowiadań dzieci z klas II oraz 143 teksty uczniów klas III na temat zaczarowanej JESIENI.

Teksty paraliterackie uczniów rozumiane są przeze mnie jako wynik procesu transmutacyjnego¹ wpisanego w dyskurs intersemiotyczny, bowiem w trakcie procesu dydaktycznego uczniowie klas II i III dokonali przekładu w domenę JESIEŃ z kodu ikonicznego (praca plastyczna stworzona przez dzieci) na kod werbalny (teksty paraliterackie).

Jeżeli chodzi o pojęcie umysłowej przestrzeni, to jest ona ujmowana zarówno przez filozofów, jak i kognitywistów jako „nieredukowany obiekt psychiczny”², inaczej emergentny³ lub jako „dogodny skrót myślowy odnoszący się w istocie do zbiorów sądów modalnych”⁴. Jak wiadomo, jedną z istotnych funkcji umysłu na wielu płaszczyznach zarówno życiowych, jak i mentalnych jest „tworzenie związków między nami a resztą świata, zwłaszcza na drodze percepcji oraz działania”⁵ i dlatego też owa agentywność jest istotnym elementem percepcyjnym człowieka. Nadto współczesny nadawca i odbiorca – w tym przypadku to uczeń – „podmiot, który jest

¹ R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka 1*, Warszawa 1989, s. 372–381.

² P. Piłat, *Wyobrażenia, modele umysłowe, pojęcia*, [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczuć, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 254.

³ Z. Muszyński, *Naturalizacja referencji i znaczenia*, [w:] *Przewodnik po filozofii języka*, red. J. Odrowąż-Sypniewska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 178.

⁴ P. Piłat, *Wyobrażenia, modele umysłowe, pojęcia*, op.cit., s. 254.

⁵ J.R. Searle, *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, przeł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010, s. 257.

nośnikiem własności semantycznych swoich stanów wewnętrznych i elementem zewnętrznych systemów semantycznych podtrzymujących znaczenia (sensy)”⁶.

W celu uściślenia analizowanego pojęcia krajobrazu oraz ukazania hierarchicznego leksykonu umysłowego⁷ – określonej konceptualizacji światów możliwych przez wybrane teksty, a w tym kreacji związanych z jesienią – tworzę ciąg definicyjny⁸: krajobraz, przestrzeń, obszar oraz wariant alternatywny krajobraz, obraz, pejzaż. Taki zabieg metodologiczny pozwoli mi, jak sądzę, na możliwie pełne przedstawienie toposu *zaczarowanej jesieni*.

Tematyka przyrodnicza, tu pole semantyczne *zaczarowana jesień*, służy do zobrazowania ludzkich postaw oraz sposobów postępowania, a także przyczynia się do wartościującego porządkowania świata, a tym samym do powstania określonego modelu kulturowo-aksjologicznego.

Od domeny wzroku po pejzaże plastyczne

Jeżeli chodzi o „świat barw” to, podobnie jak ma to czyni Kwiryna Handke, traktuję go jako widzenie i odczuwanie barwności świata zewnętrznego i „wykorzystania tych walorów w realnych i fikcjonalnych opisach”⁹ *zaczarowanej jesieni*, a przede wszystkim w dziecięcych krajobrazach wewnętrznych. Ponadto dziecko posługujące się „językiem tak jak malarz paletą, to jest używa słów jak tamten barw, a malując obrazy słowem, wykorzystuje dostępne w języku lub przez siebie wykreowane środki i sposoby dla najbarwniejszego oddania przedstawianej rzeczywistości”¹⁰ pragnie „zrozumieć obraz, odczytać pełnię jego znaczeń”, a zatem musi się z nim „osobiście spotkać”¹¹ – stworzyć bliskie sobie miejsce antropologiczne¹². W procesie dydaktycznym w tym zakresie stawia się więc „akcent na kodową strukturę obu dziedzin – literatury i sztuki, intersemiotyczne i intermedialne kodowanie i dekodowanie,

⁶ Z. Muszyński, *Naturalizacja referencji i znaczenia*, op.cit., s. 178.

⁷ N. Mikołajczak-Matya, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

⁸ J. Sambor, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych (na materiale definicji leksykalnych)*, „Biuletyn PTJ” 1983, nr 40, s. 151–165.

⁹ K. Handke, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 5: *Świat barw*, Universitas, Kraków 2002, s. 41.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ A. Śliwa, *Sztuka – percepcja – język. Sfera wizualna w poezji i prozie Mirona Białoszewskiego*, Universitas, Kraków 2013, s. 97.

¹² M. Augé, *Nie-miejsca: wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Hymkowski, przedmowa J. Burszta, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 34.

przeniesienie znaczeń”¹³, bowiem tożsamość obecnego podmiotu doświadczającego – w tym dziecka – jest kategorią rozmytą, niejednołitą, która charakteryzuje się procesualnością oraz ciągłym jej nadbudowywaniem¹⁴.

Zmierzanie dzieci „od «malarzkości» w stronę «dziania się» a więc percepcji dynamizującej świat przedstawiony”¹⁵ łączy się obecnie z pojęciem hipernowoczesności. Zatem charakterystyczny sposób postrzegania świata dla człowieka XXI wieku daje obraz nowej humanistyki, w której to kultura została określona przez Ryszarda Nycza metaforycznie jako czasownik, bowiem, jak twierdzi autor, nowoczesne poszukiwania człowieka dotyczą poznania ucieleśnionego, spersonalizowanego (uczestniczącego), aktywnie działającego (poznawczo interweniującego) (...) oraz zaangażowanego”¹⁶.

Nadrzędną kategorią w zakresie językowo-kulturowych krajobrazów jest percepcja wzrokowa oraz ruch odzwierciedlony w postaci zmieniających się kolorów i operowanie przez uczniów elementami słownictwa związanego ze światłem, a w mniejszym stopniu cieniem. I tak w tekstach dzieci zaobserwowałam między innymi takie przykłady jak: a) czasowniki percepcji wzrokowej: *obserwować*: „...obserwowała ptaki...” [SP Dobrynia, Sandra, kl. II], *patrzeć*: „...patrzy roześmiane słońce” [SP Skołyszyn, Magdalena, kl. II], *widzieć*: „...widać dom” [SP Zgłobice, Weronika, kl. II], *wyglądać*: „...drzewo wygląda jak palma...” [SP Trzebunia, Bartek, kl. II], „...zaczarowana jesień wygląda tak...” [SP Trzebunia, Krzys, kl. II], *wypatrywać*: „...wypatrywała dobre miejsce...” [SP Dobrynia, Angelika, kl. II], *zauważyć*: „...Jesień zauważyła...” [SP Przedbórz, Wiktoria, kl. III], *zerknąć*: „Słońce zerka...” [SP 23 Tarnów, Dawid, kl. III], *zobaczyć*: „...zobaczyła wspaniałe miejsce...” [SP Dobrynia, Angelika, kl. II], b) czasowniki dotyczące twórczości plastycznej: *pomalować*: „Chciała pomalować liście...” [SP Słopnice Górne, Patrycja, kl. III], *narysować*: „...narysowała jesień” [SP Zgłobice, Weronika, kl. II], *wymalować*: „Pani jesień pięknie wymalowała wszystkie drzewa i krzaki” [SP Skołyszyn, Patrycja, kl. II], c) rzeczowniki będące nazwami czynności lub ich wytworami: *ilustracja*: „Ta ilustracja przedstawia...” [SP Zgłobice, Sebastian, kl. II], *malowanie*: „...pomoc w malowaniu liści” [SP Słopnice Górne, Patrycja, kl. III], *obrazek*: „Na moim obrazku...” [SP Zgłobice, Weronika, kl. II], *rysunek*: „Na moim rysunku jest...” [SP Zgłobice, Weronika, kl. II], d) rzeczowniki oznaczające narzędzia związane z twórczością plastyczną: *farby*: „Miała ona w ręce farby...” [SP Słopnice Górne, Natalia, kl. III], *pędzel*: „Miała ona w ręce (...) pędzel” [SP Słopnice Górne, Natalia, kl. III].

¹³ A. Śliwa, *Sztuka – percepcja – język...*, op.cit., s. 44.

¹⁴ *Ibidem*, s. 53.

¹⁵ *Ibidem*, s. 66.

¹⁶ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2017, s. 11.

Z kolei relewantnymi leksemami dla dookreślenia ukazanych wyżej kategorii związanych ze zmysłem wzroku jest barwa, kolor, odcień¹⁷ oraz wyrażenia achromatyczne¹⁸: a) kolory: *biały*: „...białe liście...” [SP Młynne, Łucja, kl. II], *brązowy*: „...liście: (...) brązowe...” [SP nr 3 Myślenice, Mateusz, kl. II], „...słońce brązowe” [SP Młynne, Dominik, kl. II], „...brązowe włosy” [SP Radomyśl Wielki, Krystian, kl. III], *czarny*: „...czarną trawę” [SP Trzebnia, Małgosia, kl. II], „...czarne pałki wodne...” [SP Trzebnia, Weronika, kl. II], *czerwony*: „...liście. Są (...) czerwone” [SP nr 3 Myślenice, Ola, kl. II], „...po czerwonym niebie...” [SP Młynne, Daniel, kl. II], „...czerwone ryby” [SP Trzebnia, Weronika, kl. II], „...czerwone promyki...” [SP Trzebnia, Weronika, kl. II], „...ma czerwoną sukienkę z liści” [SP Radomyśl Wielki, Patrycja, kl. III], „Ma kolorowe włosy (...) czerwone...” [SP Radomyśl Wielki, Wojciech, kl. III], „...kolczyki ma z liści w kolorze czerwonym” [SP Radomyśl Wielki, Weronika, kl. III], *fioletowy*: „...słońce jest fioletowe...” [SP Trzebnia, Dominik, kl. II], „...fioletowy deszcz...” [SP Trzebnia, Małgosia, kl. II], *niebieski* i/lub *błękitny*: „...niebieskie marchewki...” [SP nr 3 Myślenice, Ania, kl. II], „...księżyc jest niebieski...” [SP nr 3 Myślenice, Kasia, kl. II], „...niebieskie liście” [SP nr 3 Myślenice, Kasia, kl. II], „...króliki są niebieskie...” [SP Trzebnia, Dominik, kl. II], „Ma niebieski kolor butów...” [SP Radomyśl Wielki, Krystian, kl. III], „Ma też niebieskie oczy...” [SP Radomyśl Wielki, Kacper, kl. III], *pomarańczowy*: „...liście. Są (...) pomarańczowe...” [SP nr 3 Myślenice, Ola, kl. II], „...pomarańczowe dynie” [SP nr 3 Myślenice, Monika, kl. II], „...deszcz pada pomarańczowy” [SP Trzebnia, Paulina, kl. II], „...na pomarańczowym drzewie” [SP Trzebnia, Małgosia, kl. II], *rdzawy*: „...Liście były koloru (...) rdzawego...” [SP Słupnice Górne, Natalia, kl. III], *różowy*: „...liście są całe różowe” [SP Młynne, Dominik, kl. II], „...chmury są różowe...” [SP Trzebnia, Paulina, kl. II], *rude*: „...miała długie rude (...) włosy...” [SP Słupnice Górne, Julia, kl. III], „...ruda wiewiórka ...” [SP 20 Nowy Sącz, Mateusz, kl. II], *szary*: „...szary pień...” [SP Trzebnia, Weronika, kl. II], *zielony*: „Zielone pozostają drzewa iglaste” [SP nr 3 Myślenice, Ola, kl. II], „Niebo jest całe zielone...” [SP Młynne, Dominik, kl. II], „...koty są zielone” [SP Trzebnia, Dominik, kl. II], „...zielone słonko” [SP Trzebnia, Małgosia, kl. II], „...zieloną wodę” [SP Trzebnia, Weronika, kl. II], „Ma (...) oczy zielone” [SP Radomyśl Wielki, Weronika, kl. III], *złoty*: „...złote owoce...” [SP nr 3 Myślenice, Monika, kl. II], „...włosy ma (...) koloru złotego” [SP Radomyśl Wielki, Weronika, kl. III], *żółty*: „Chmura jest żółta...” [SP Trzebnia, Weronika, kl. II], „Żółty naszyjnik” [SP Radomyśl Wielki, Szymon, kl. III],

¹⁷ J. Machowska, *Barwy w kulturowym dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Kultura. Aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Wydawnictwo Zamkor, Kraków 2008, s. 223; J. Machowska-Goc, *Świat magicznych kredek malowany przez uczniów klas III*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2(10), s. 121–129.

¹⁸ M. Jochymek-Sobczyk, *Słownictwo achromatyczne w idiosylu Dukli Andrzeja Stasiuka. Analiza językoznawcza*, [w:] *Światło-cień. Językowy wymiar kontrastu*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Wydawnictwo Libron, Kraków 2017, s. 13–27.

„...żółtą sukienkę...” [SP Radomyśl Wielki, Kacper, kl. III], „...żółte liście lip...” [SP nr 5 Tarnów, Weronika, kl. III], b) nazwy złożone: *błękitno-różowe*: „Niebo jest błękitno-różowe” [SP nr 3 Myślenice, Monika, kl. II], *brunatno-żółty*: „...Liście były koloru (...) brunatno-żółtego” [SP Słupnice Górne, Natalia, kl. III], *złocisto-czerwony*: „W sukience całej złocisto-czerwonej” [SP Skołyszyn, Gabrysia, kl. II], „...liście (...) tworzą złoto-czerwono-szary dywan” [SP 20 Nowy Sącz, Wiktoria, kl. II], c) wyrażenia ogólne: *barwne/y*: „...liście. Są (...) barwne...” [SP nr 3 Myślenice, Ola, kl. II], „Tworzą barwny dywan” [SP nr 3 Myślenice, Ola, kl. II], *kolor: kolorowa/y*: „...jesień jest bardzo kolorowa...” [SP nr 3 Myślenice, Kasia, kl. II], „...spadają kolorowe liście” [SP nr 3 Myślenice, Ola, kl. II], „...w kolorowej sukience” [SP Słupnice Górne, Patrycja, kl. III], *odcienie*: „...cudowne odcienie żółci...” [SP 23 Tarnów, Madzia, kl. III], *różnokolorowe*: „...różnokolorowe liście drzew” [SP 20 Nowy Sącz, Nikodem, kl. II], „...różnokolorowe włosy” [SP Radomyśl Wielki, Szymon, kl. III], d) opozycja dotycząca światła i ciemności: *kontrast*: „Jest to pora kontrastów” [SP nr 5 Tarnów, Kamil, kl. III]), pole „światła”: *blask*: „...blask Jesieni” [SP 23 Tarnów, Ola, kl. III], *błyszcząć*: „...niebo błyszczy w świetle słońca” [SP nr 3 Myślenice, Magda, kl. II], *lśnić*: „...włosy lśniły w blasku słońca” [SP Przedbórz, Wiktoria, kl. III], *lśnić jak złoto*: „...liści, które lśnią jak złoto...” [SP 23 Tarnów, Filip, kl. III], *mienić się*: „...spadały złote liście aż w oczach się mieniło” [SP Młynne, Monika, kl. II], „Jesień mieni się wszystkimi barwami tęczy” [SP Janowice, Ania, kl. II], „...od kolorowych koralu się mieni” [SP Skołyszyn, Gabrysia, kl. II], „...kolorowe, mieniające się farby” [SP Słupnice Górne, Patrycja, kl. III], „Spadające liście mieniają się różnymi kolorami od zielonego przez żółty, pomarańczowy, czerwony i brązowy” [SP nr 5 Tarnów, Gabriela, kl. III], *odcienie*: „...odcienie żółci...” [SP 23 Tarnów, Madzia, kl. III], *promyki/promienie*: „a słońce ma czerwone promyki...” [SP Trzebunia, Weronika, kl. II], „Słońce (...) ma promienie zielone” [SP Skołyszyn, Ewa, kl. II], *słońce*: „...w świetle słońca” [SP nr 3 Myślenice, Magda, kl. II], *światło*: „...w świetle słońca” [SP nr 3 Myślenice, Magda, kl. II], *świecić*: „Słońce świeci jasno...” [SP Skołyszyn, Ewa, kl. II], *świecący*: „...jesień rozsiała po parku świecący magiczny pył” [SP Skołyszyn, Emilia, kl. II], *złocisty*: „...trawa zmieniła kolor na złocisty” [SP Cichawa, Angelika, kl. III], pole „ciemności”: *ciemność*: „...liście w ciemności zaczęły kolorowo świecić” [SP Młynne, Sebastian, kl. II], *nie świecić*: „Ten księżyc jest niebieski i nie świeci” [SP nr 3 Myślenice, Kasia, kl. II], e) porównania: „Kolorowe jak tęcza bociany fruwały...” [SP Młynne, Daniel, kl. II], f) wyrażenia metaforyczne i/lub metonimiczne: „Uszyta z różnych kolorów” [SP Trzebunia, Wojtek, kl. II], „Wszystko wyglądało pięknie jakby ktoś rozrzucił farby na cały świat” [SP Młynne, Monika, kl. II], „...korony drzew są kolorowe, a liście, które opadają na ziemię tworzą złoto-czerwono-szary dywan” [SP 20 Nowy Sącz, Wiktoria, kl. II], „Las przybrał magiczną barwną szatę” [SP 20 Nowy Sącz, Nikodem, kl. II], „...drzewa otworzyły szeroko oczy ze zdumienia” [SP 20 Nowy Sącz, Daniel, kl. II].

Jeżeli chodzi o słowa kluczowe w polu semantycznym zaczarowana jesień odnośzące się bezpośrednio do krajobrazu tejże pory roku, to w twórczych opowiadaniach

dzieci z klas II i III wystąpiły następujące ich egzemplifikacje: *krajobraz*: „Krajobraz zdobią jednak liście...” [SP nr 3 Myślenice, Kuba, kl. II], „Krajobraz wokół staje się barwny...” [SP Janowice, Robert, kl. II], „Krajobraz przedstawia...” [SP nr 5 Tarnów, Dawid, kl. III], „Liście (...) tworzyły kolorowe krajobrazy” [SP Przedbórz, Krzysztof, kl. III], „Kolory (...) tworzą niepowtarzalne krajobrazy” [SP 23 Tarnów, Madzia, kl. III], *pejzaż*: „Ten rysunek to pejzaż” [SP Szczepanów, Daniel, kl. III].

W stronę pejzaży topograficznych

Wymienione kategorie dotyczące szeroko rozumianej percepcji wzrokowej można, jak sądzę, określić mianem pejzaży plastycznych, w obrębie których znajdują się pejzaże topograficzne. Tego typu słownictwo topograficzne obejmuje „...jednostki wyrazowe, które definicyjnie i kontekstowo mają funkcję nazywania obiektów topograficznych (...) dostarczają informacji o miejscu w realnej rzeczywistości lub rzeczywistości świata wykreowanego”¹⁹. Należą tu między innymi następujące leksemy: nazwy wodne: *jeziorko*: jest (...) jeziorko...” [SP Trzebnia, Małgosia, kl. II], *staw*: „...w stawie pływa...” [SP Trzebnia, Daria, kl. II], *rzeczka*: „na tej rzeczce...” [SP Skołyszyn, Gabrysia, kl. II], terminy topograficzno-przyrodnicze: nazwy generalizujące: *las*: „...las (...) był kolorowy...” [SP Młynne, Sandra, kl. II], *łąka*: „...pojechała na łąkę...” [SP Dobrynia, Sandra, kl. II], nazwy zwartych osiedli ludzkich: mikrotoponimy: *dom*: „...duży dom...” [SP Młynne, Paulina, kl. II], *park*: „...są w zaczarowanym parku” [SP Młynne, Dominik, kl. II], *ogródek*: „...w ogródku” [SP nr 3 Myślenice, Ania, kl. II], punkty orientacyjne: *jaskinia*: „...z jaskini ogra...” [SP Młynne, Sandra, kl. II], *mostek*: „...mostek z tęczy...” [SP Skołyszyn, Gabrysia, kl. II].

Do pozostałych typów pejzaży wyodrębnionych z utworów paraliterackich uczniów klas II i III należą: PEJZAŻE ZANTROPOMORFIZOWANE: a) ciało jako element kategoryzacji i wartościowania wykreowanej rzeczywistości: *buzia*: „...liście, też z buziami ...” [SP Skołyszyn, Klaudia, kl. II], „...słońce z buzią...” [SP Skołyszyn, Klaudia, kl. II], *dłonie*: „...a w dłoniach trzymała...” [SP Młynne, Marcin, kl. II], *głowa*: „Na głowie miała wianuszek...” [SP Słupnice Górne, Szymon, kl. III], *oczy*: „...drzewa otworzyły (...) oczy...” [SP 20 Nowy Sącz, Daniel, kl. II], „...oczy zielone” [SP Radomyśl Wielki, Weronika, kl. III], *ręka*: „Miała ona w ręce farby...” [SP Słupnice Górne, Natalia, kl. III], *twarz*: „Ma piękną twarz...” [SP Radomyśl Wielki, Weronika, kl. III], *warkocz*: „...długi warkocz...” [SP Radomyśl Wielki, Nikodem, kl. III], *włosy*: „...brązowe włosy” [SP Radomyśl Wielki, Krystian, kl. III], b) ubranie i rzeczy jako składnik bodycentryczny dookreślający i porządkujący świat przedstawiony: *buty*: „ma (...) buty” [SP Trzebnia, Zuzanna, kl. II], „Ma niebieski kolor butów...” [SP Radomyśl Wielki, Krystian, kl. III], *kapelusz*: „...upleciony z liści kapelusz” [SP Przedbórz,

¹⁹ M. Czachorowska, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 11: *Topografia*, Universitas, Kraków 2007, s. 7.

Wiktoria, kl. III], *kolczyki*: „...kolczyki ma z liści...” [SP Radomyśl Wielki, Weronika, kl. III], *korona*: „...ma koronę...” [SP Zgłobice, Natalia, kl. II], *naszyjnik*: „Żółty naszyjnik” [SP Radomyśl Wielki, Szymon, kl. III], *okulary*: „...niebieskich okularów” [SP 23 Tarnów, Dawid, kl. III], *opaska*: „Ma opaskę...” [SP Radomyśl Wielki, Anna, kl. III], *parasolki*: „...liście z parasolkami” [SP Skołyszyn, Klaudia, kl. II], *plaszcz*: „...ma kolorowy płaszcz” [SP Radomyśl Wielki, Wiktor, kl. III], *spódnica*: „...ma spódnicę...” [SP Zgłobice, Marcin, kl. III], *sukienka*: „Ma (...) żółtą sukienkę...” [SP Radomyśl Wielki, Kacper, kl. III], *ubranie*: „Ma ładne ubranie...” [SP Radomyśl Wielki, Kacper, kl. III], *wianek*, *wianuszek*: „Na głowie miała wianek z jarzębiny...” [SP 23 Tarnów, Ola, kl. III], „Na głowie miała wianuszek...” [SP Słopnice Górne, Szymon, kl. III]; PEJZAŻE WYOBRAŻENIOWE I KULTUROWE (należą tu zarówno postaci i/lub przedmioty z różnych tekstów kultury, jak i elementy wymyślone przez dzieci): a) postaci z różnych tekstów kultury: *czarodziej*: „Potem pojawił się drugi czarodziej...” [SP Młynne, Paulina, kl. II], *elfy*: „Są niewidzialne elfy...” [SP nr 3 Myślenice, Kasia, kl. II], *krasnoludek*: „...mały krasnoludek” [SP nr 3 Myślenice, Kuba, kl. II], *magiczne drzewo*: „...jest magiczne drzewo” [SP nr 3 Myślenice, Paweł, kl. II], *malarka*: „Pani jesień jest malarką” [SP Skołyszyn, Piotr, kl. II], *wróżki*: „...magiczne wróżki...” [SP Trzebudnia, Ola, kl. II], *syrenka*: „...mała syrenka...” [SP Trzebudnia, Daria, kl. II], *Ufoludki*: „...mieszkają Ufoludki...” [SP nr 3 Myślenice, Ania, kl. II], b) postaci i inne elementy wykreowane przez uczniów: *deszcz*: „...pada zaczarowany deszcz...” [SP Trzebudnia, Krzysztof, kl. II], *jesień*: „Moja zaczarowana jesień wygląda tak...” [SP Trzebudnia, Krzysztof, kl. II], *koty*: „...koty mają ogon wiewiórki...” [SP Trzebudnia, Dominik, kl. II], *króliki*: „...króliki są niebieskie (...) latają...” [SP Trzebudnia, Dominik, kl. II], *księżyc*: „...zaczarowany księżyc” [SP nr 3 Myślenice, Kasia, kl. II], *kwiatki*: „...zaczarowane kwiatki, które spełniają życzenia” [SP Skołyszyn, Gabrysia, kl. II], *mostek z tęczy*: „na tej rzeczce jest mostek z tęczy...” [SP Skołyszyn, Gabrysia, kl. II], *niedźwiedzie*: „...niedźwiedzie mają skrzydła...” [SP Trzebudnia, Dominik, kl. II], *owoce*: „Na drzewach rosną zaczarowane owoce” [SP nr 3 Myślenice, Ania, kl. II], *syrenka to wampir*: „...syrenka jest wampirem” [SP Trzebudnia, Ola, kl. II].

Podobnie jak ma to miejsce w rozważaniach Bernadety Niesporek-Szamburskiej w odniesieniu do językowego-realnego obrazu jesieni jedną z dominujących cech jest kolor, a przede wszystkim wielobarwność²⁰. Natomiast wewnętrzne krajobrazy dzieci klas II i III w młodszym wieku szkolnym są bliskie konceptualizacjom poetyckim i prozatorskim²¹ kierowanym do nich zarówno w podręcznikach szkolnych, jak i w tekstach z tzw. normy rozszerzonej²² – inne źródła językowe w domenie jesień

²⁰ B. Niesporek-Szamburska, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 63.

²¹ J. Machowska-Gąsior, *Składniki organizowania wypowiedzi dziecięcych w polu semantycznym pory roku*, [w:] *Literatura i sztuka a wychowanie*, red. J. Kida, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001, s. 237–245.

²² *Ibidem*, s. 240.

(Lenkiewicz 1994). Jednakże dziecięce subiektywne kreacje zostały poszerzone przez ich indywidualny sposób postrzegania świata oraz ich własne doświadczenia, co spowodowało, iż zarówno wytwory plastyczne, jak paraliterackie formy przekazu stały się językową werbalizacją wrażeń młodych odbiorców, które są „sposobami przełamывania ograniczeń językowo-systemowych w poszukiwaniu semantycznych ekwiwalencji między dwoma odmiennymi kodami”²³ oraz w zakresie edukacji plastycznej stanowią otwarcie na świat, budzą „potrzebę świadomego wyboru wartości” oraz inspirują do „nowatorskich działań”²⁴, co zgodne jest zarówno z nurtem nowoczesnej semantyki kultury jako działania, ale także z otwartym projektem estetyki pragmatycznej Sebastiana Stankiewicza²⁵.



Il. 1. Sandra

²³ R. Tokarski, *O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 73.

²⁴ K. Łapot-Dzierwa, *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszy wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja plastyczna jako środek wspierania rozwoju dziecka*, red. I. Adamek, B. Pawlak, Wydawnictwo Libron, Kielce, s. 102.

²⁵ S. Stankiewicz, *Estetyka pragmatyczna – projekt otwarty*, Universitas, Kraków 2006.



Las jesienią jest bardzo piękny. Na
drzewach są kolorowe liście, które zmieniają się
w słońcu. Widać tam liście
pomarańczowe, żółte, zielone, czerwone
i brązowe. Jesienią pod drzewami rosną
grzyby, można też znaleźć żołędzie i szyszki.

Ania, kl. II





„Zobaczona jesień” (1)

Burnego rana posłam na spacer.
 Zobacę tam, że stał tam stół, po-
 stawę. Tuż tam para jesień. Widać tam
 jak stała lśniąca twój w jesennym tańcu
 ptaki zagnęły się z parą jesienia i
 o... do ciętych krótkich kłosa
 chłostam, żeby ptaki kolejąty, wiesz
 nie zbierają owoców na ziemie, że zbierają
 jętkę, para jesień zbiera gęstą dla
 zwiastek, żeby nie na zbierają zapachów
 na ziemie. Naprawdę zobacę, że to
 wszystko tak się zmienia



Patrycja [redacted] kl. II [redacted]

Mój obrazek przedstawia park w którym jest dużo drzew, parę krzaków i wodospad z iródltem. Pani jesień pięknie wymalowała wszystkie drzewa i krzaki. Teraz świat wygląda tak kolorowo. Kiedy nadchodzi jesień bardzo się cieszę. Bardzo lubię jesień.

Zespół Szkół Publicznych
"Chojaynie"

1

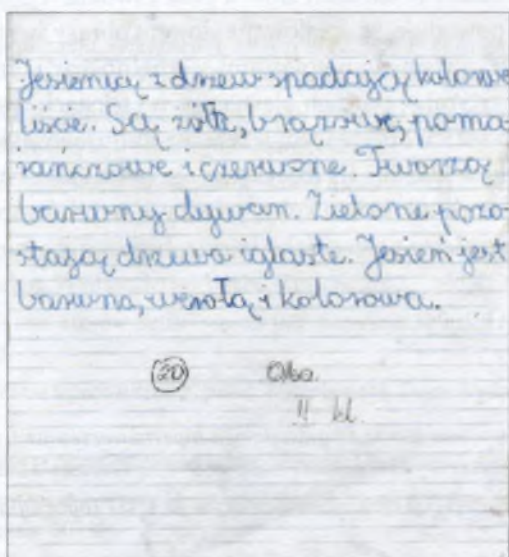


„Lazarewiana jesień”

Był ciepły jesenny dzień. Dzieci wesoło bawili się pod koronami klonów, topól i drzew. Ale nie wszyscy byli uwadawani. Pod zagnikiem kasztanowca leżało pięć kasztanów, które właśnie spadły. Były w lekko popękanej, brązowej skórze. Dorożka była imo zale wybrzy nie wyżyło. Nagle podziwiała do nich młoda dziewczynka. Kasztanki przewróciły się nie na żarty. Ale dziewczynka odskoczyła na jedno kolanko i nagle dotykać rozstawiła się. Napisała najwspanialszego kasztanki na kacie to był pan Kasztankowy i włożyła go do małego wiktoriańskiego kasztanki. To samo zrobiła z paniami Kasztankową i jej dziećmi. Gdy dziewczynka włożyła wszystkie kasztanki włożyła śmiech i ichy śmiech - Mama! Kasztanki to dziewczynka tak dziwnie się powieła? - spytał chłopczyk swojej mamusi. Mama odpowiedziała mu tak - Synku niektóre dzieci są inne niż wszystkie, to dziewczynka jest niewidoma. Ponieważ. Pani i jej syn mówili dośi gojina waga inne dzieci to słyszały i włożyły dziewczynkę. Dziewczynka była smutna. Nagle włożyła wotonia - Hania! Hania! - to były kasztanki. My ci pomożemy! I w chwili Hania dostawie przeżywała ma dany. To jawni dala tyle macy rodzinie kasztanki. Dziewczynka miała - Zamieszka - sie ze mną...! I kasztanki są u niej do dziś.

31 Przedbórz

Dominika III kl. 1 c



Il. 6. Ola

Podsumowanie

W kontekście dotychczasowych rozważań można stwierdzić, że w językowo-kulturowe krajobrazy wewnętrzne i/lub wyobrażeniowe stworzone przez uczniów klas II i III wpisane są przede wszystkim doznania wzrokowe (*patrzeć, widzieć, zauważyć, zobaczyć, oczy*), a w nich na pierwszy plan wysuwają się kolory, gdzie z jednej strony są to ich ogólne określenia (barwa, kolor), nazwy kolorów w postaci przymiotników (*pomarańczowy, złoty*), rzadziej form rzeczownikowych (*zieleń*), konstrukcje porównawcze w tym zakresie (metafory i/lub metonimie: *piękny jak złocista perła*), a z drugiej są to relacje sensu²⁶ związane z achromatyczną percepcją²⁷ wyimaginowanej rzeczywistości (domena światła: *świeci jasno* i w mniejszej mierze ciemności), nazwy odcieni (*lekko brązowy*), formy przymiotników odwołujące się do obiektów świata zewnętrznego, np. *słoneczkowy, rdzawy* oraz nazwy przymiotników złożonych *różowo-zielony*, formy nominalne egzemplifikowane przez rzeczowniki (*żółć, zieleń*) oraz określające nazwy metali, np. *złoto*.

Należy podkreślić, że w utworach paraliterackich uczniów w domenie *zaczarowana jesień* dominuje głównie wielobarwność, bowiem w tekstach uczniów jesień stanowi mieszaninę procesów wyobrażeniowych zachodzących podczas dokonywania przez dzieci przekładu intersemiotycznego z kodu ikonicznego na język. Jednakże użycie przez dzieci w tekstach słów z pola „światła” i z pola „cienia” (*blask, świecić, ciemno* itp.) powoduje, że „malowane słowem obrazy świata przedstawionego są coraz barwniejsze” i stają się metaforami werbalno-wizualnymi, inaczej transsemiotycznymi²⁸ ukrytymi w pracach plastycznych i tekstach twórczych w domenie jesień. W niniejszym szkicu dotyczącym językowo-kulturowych krajobrazów wykreowanych przez uczniów klas II i III dziecko to nie tylko kolorysta, twórca, ale także wrażliwy i aktywny uczestnik świata kultury, który w swych konceptualizacjach ukazuje wymyślone przez siebie postaci jako bliskie, bajkowe, baśniowe, magiczne oraz podobne do samego siebie.

Bibliografia

- Augé M., *Nie miejsca: wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Hymkowski, przedmowa J. Burszta, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Czachorowska M., *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 11: *Topografia*, Universitas, Kraków 2007.

²⁶ J. Lyons, *Semantyka 1*, przeł. A. Weinsberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 262–294.

²⁷ M. Jochymek-Sobczyk, *Słownictwo achromatyczne w idios stylu Dukli Andrzeja Stasiuka...*, op.cit., s. 15.

²⁸ A. Wysocka, *Metafora werbalno-wizualna w artystycznych fotografiach natury*, [w:] *Barwy słów. Studia lingwistyczno-kulturowe*, red. D. Filar, P. Krzyżanowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 939–953.

- Handke K., *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 5: *Świat barw*, Universitas, Kraków 2002.
- Jacobson R., *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka 1*, Warszawa 1989, s. 372–381.
- Jochymek-Sobczyk M., *Słownictwo achromatyczne w idiostylu Dukli Andrzeja Stasiuka. Analiza językoznawcza*, [w:] *Światło-cień. Językowy wymiar kontrastu*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Wydawnictwo Libron, Kraków 2017.
- Lyons J., *Semantyka 1*, przeł. A. Weinsberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Łapot-Dzierwa K., *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja plastyczna jako środek wspierania rozwoju dziecka*, red. I. Adamek, B. Pawlak, Wydawnictwo Libron, Kielce 2001.
- Machowska-Gąsior J., *Składniki organizowania wypowiedzi dziecięcych w polu semantycznym pory roku*, [w:] *Literatura i sztuka a wychowanie*, red. J. Kida, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- Machowska J., *Barwy w kulturowym dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Kultura. Aktywność artystyczna dziecka*, Wydawnictwo Zamkor, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Wydawnictwo Zamkor, Kraków 2008.
- Machowska-Goc J., *Świat magicznych kredek malowany przez uczniów klas III*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2(10).
- Mikołajczak-Matyja N., *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Muszyński Z., *Naturalizacja referencji i znaczenia*, [w:] *Przewodnik po filozofii języka*, red. J. Odrowąż-Sypniewska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Niesporek-Szamburska B., *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2017.
- Piłat P., *Wyobrażenia, modele umysłowe, pojęcia*, [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczubut, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Sambor J., *O budowie tzw. ciągów definicyjnych (na materiale definicji leksykalnych)*, „Biuletyn PTJ” 1983, nr 40.
- Searle J.R., *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, przeł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010.
- Stankiewicz S., *Estetyka pragmatyczna – projekt otwarty*, Universitas, Kraków 2006.
- Śliwa A., *Sztuka – percepcja – język. Sfera wizualna w poezji i prozie Mirona Białoszewskiego*, Universitas, Kraków 2013.
- Tokarski R., *O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.
- Wysocka A., *Metafora werbalno-wizualna w artystycznych fotografiach natury*, [w:] *Barwy słów. Studia lingwistyczno-kulturowe*, red. D. Filar, P. Krzyżanowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

Katarzyna Sadowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Literatura „dziecięcego horroru” – o „(wy)chowaniu” dziecka

Wstęp

Dorośli – rodzic – powołujący dziecko do życia – a także dorośli – nauczyciel, opiekun, wychowawca – stają się nimi, by dziecko mogło być wspierane, chronione, pobudzane poznawczo. Rolą dorosłych jest kreowanie w dzieciach ich człowieczeństwa¹. Dziecko ma prawo „by było, czym jest”², ma prawo do „szacunku, jeśli nie pokory, dla białego, jasnego, niepokalanego, świętego dzieciństwa”³. Tymczasem „Wychowawca skwapliwie przyswaja dorosły przywilej: nie siebie, a dzieci pilnować, nie swoje, a dzieci rejestrować winy. Winą dziecka będzie wszystko, co uderza w nasz spokój, ambicję i wygodę, naraża i gniewa, godzi w przyzwyczajenia, absorbuje czas i myśli”⁴.

Kilka słów o wychowaniu

Jak zauważają Jacek Santorski i Ewa Szperlich „w potocznym rozumieniu dobre wychowanie to kultura i kindersztuba, umiejętność społecznego współżycia i szacunek dla innych”⁵. Wychowanie powinno być pojmowane znacznie szerzej, w kategoriach świadomie organizowanej działalności dorosłego, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka⁶. Działalność taka wymaga od dorosłego „korczakowskiej” pokory, wielkiego szacunku do drugiego człowieka, wiedzy,

¹ H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, *Wprowadzenie w tematykę serii*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. 1, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 7–9.

² J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 33.

³ *Ibidem*, s. 44.

⁴ *Ibidem*, s. 33.

⁵ J. Santorski, E. Szperlich, *Emocjonalne prawa dziecka*, [w:] *Prawa Dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 115.

⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 333.

zaangażowania, poznania możliwości i potrzeb wychowanka, bowiem rozwój osobowości związany jest zarówno z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na tę rzeczywistość, ale też – w aspekcie aksjologicznym – zmiany te polegają na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań, postaw, systemu wartości i celu życia⁷. Jeśli ktoś uważa, że będąc wychowawcą, dzierży władzę nad drugim człowiekiem, że może stosować represje, nie powinien być wychowawcą, nie powinien w ogóle pracować z ludźmi.

Wychowawca to ktoś, kto zdaje sobie sprawę z tego, że dziecko ma prawo doświadczać akceptacji jego istnienia, ma prawo do posiadania i zaspokajania potrzeb emocjonalnych, prawo do autonomii, wolności dążeń, miłości i seksualności⁸. Dziecko ma prawo błędzić, ma prawo do pomyłek, do zadawania pozornie „niemądrych” pytań, do stawiania żądań i odmowy. Wychowawca to ktoś, kto potrafi sprostać tym wyzwaniom, kto potrafi odpowiedzieć „tak” na stanowcze „nie” dziecka.

Jeszcze w latach 80. uczono dzieci szacunku do starszych, nie mówiono jednak, że należy szanować ludzi młodszych i małych. „Od zarania wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego”⁹. Tymczasem szacunek dorosłego do dziecka i dzieciństwa jest wskaźnikiem jego kultury osobistej, wrażliwości i dojrzałości. Jakiej trzeba przecież pokory i mądrości, by szanować to, co małe, kruche, drobne... „Dziecku należy się szacunek dla jego niewiedzy, dla jego pracy poznania, dla niepowodzenia i łez”¹⁰. „Dziecko ma prawo do szacunku jego własności, tajemnic i wahań, ciężkiej pracy wzrostu, dla bieżącej godziny, dla jego dnia dzisiejszego”¹¹.

W stereotypowych relacjach dziecko – dorosły odwołać się można do pojęcia „władzy”, w tym „władzy dyscyplinarnej”¹². Wiele osób wciąż patrzy na dziecko z perspektywy posiadanej pozornie władzy, „z góry”, pomimo iż 20 listopada 1989 roku uchwalona została przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych *Konwencja o Prawach Dziecka*. Z tej błędnej perspektywy wyłania się pogląd, że dziecko to byt, który należy ukształtować, które kształtują władni to czynić dorośli.

Europejska literatura dziecięcego horroru

Wiek XVIII i XIX nie sprzyjał „szczęśliwemu” dzieciństwu ze względu na dokonującą się rewolucję przemysłową, która spowodowała wzrost zapotrzebowania na tanią siłę

⁷ *Ibidem*.

⁸ J. Santorski, E. Szperlich, *Emocjonalne prawa dziecka*, *op.cit.*, s. 115.

⁹ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, *op.cit.*, s. 7.

¹⁰ *Ibidem*, s. 37.

¹¹ *Ibidem*.

¹² K. Gawlicz, *Tresowanie posłusznych dzieci. Techniki dyscyplinarne w przedszkolu*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. 1, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 131–132.

roboczą. Nawet sześćoletnie dzieci pracowały w fabrykach, kopalniach, na wysokich kominach¹³. W literaturze pięknej (XIX-wiecznej i powstałej na początku XX wieku) dostrzegamy makabryczny los dzieci pozbawionych należytej opieki ze strony dorosłych. Pracujące dzieci (przeważnie sieroty, które brano „pod dach” z sierocińca po to, by pracowały na rzecz nowych opiekunów) spotykamy chociażby w *Ani z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery.

Nakreślając sylwetkę Ani u progu opowieści warto odnieść się do jej przeszłości:

pomagałam piastować dzieci, a było ich czworo młodszych ode mnie. Niech mi pani wierzy, że to była praca nie lada... Aż tu raz jednego pan Thomas wpadł pod koła pociągu i został zabity. Matka jego ofiarowała się, że przyjmie pod swój dach wdowę z dziećmi, ale mnie wziąć nie chciała (...). Wtedy to zjawiła się niejaka pani Hammond, mieszkająca dalej nad rzeką, a widząc, że umiem się zajmować małymi dziećmi, postanowiła zabrać mnie do siebie. Odtąd więc mieszkalam na niewielkiej porębie pośród gęstego, ciemnego lasu... Pan Hammond pracował w niewielkim tartaku, a pani Hammond miała ośmioro dzieci. Trzy razy z rzędu miała bliźnięta. Kocham bardzo dzieci, jeśli nie jest ich zbyt dużo naraz, ale bliźnięta trzy razy z kolei... to już za wiele... Tak strasznie byłam zmęczona od wiecznego dźwigania tych dzieci. (...) W tym lesie nad rzeką mieszkalam pełne dwa lata, aż wreszcie pan Hammond zmarł, a pani zwinęła gospodarstwo. Dzieci swe rozdała krewnym, sama zaś pojechała do Stanów Zjednoczonych. Mnie nikt nie chciał wziąć, więc odesłano mnie do Domu Sierot w Hoptown. Ale i w przytułku nie chcieli mnie przyjąć. Odpowiedzieli, że mają przepełnienie. Jednakże musieli, bo gdzie miałam się podziąć?¹⁴

Motywacja Maryli do „adopcji” przedstawia się następująco:

Na kilka dni przed Bożym Narodzeniem była u nas pani Spencer i opowiadała, że na wiosnę ma zamiar przyjąć do siebie dziewczynkę z Domu Sierot w Hoptown, gdzie mieszka jej cioteczny brat; bywając często u niego, miała sposobność poznać ten Dom Sierot jako dobrze prowadzony. Mówiła o kilku chłopcach-sierotach, których tam widywała, a że Mateusz i ja już dawno myśleliśmy o tym, by wziąć do siebie jakiegoś chłopca, postanowiliśmy zrobić to teraz. Mateusz jest już niemłody – wiesz, że skończył sześćdziesiąt lat – i nie taki rześki jak dawniej. Od czasu do czasu serce go niepokoi. A wszakże rozumiesz, jak trudno jest dzisiaj znaleźć obcą pomoc!... I wreszcie postanowiliśmy prosić panią Spencer, aby gdy pojedzie po dziewczynkę dla siebie, wybrała dla nas chłopca. Właśnie w zeszłym tygodniu dowiedzieliśmy się, że wyjeżdża w tej sprawie, i natychmiast przez służącego Roberta Spencera posłałam jej pozdrowienie z prośbą, aby się nam wystarała o ładnego, zdrowego dziesięcio- lub jedenastoletniego chłopczyka¹⁵.

¹³ *Ibidem*, s. 42.

¹⁴ <http://e-bajki.dlaczego.pl/wp-content/uploads/2015/03/Ania-z-Zielonego-Wzgorza.pdf> [dostęp: 23.11.2016].

¹⁵ *Ibidem*.

Już w tym początkowym fragmencie pierwszej z wielu części opowiadań o Ani dostrzegamy, że intencją Maryli i Mateusza było „przygarnięcie” zdrowego, dość już dużego chłopca, by ten mógł pomóc w gospodarstwie. Jakże wielkie będzie rozczarowanie Ani, która mówi:

Ach, jakże to cudownie, że będę z wami mieszkała i będę do was należała... Nigdy dotąd naprawdę nie należałam do nikogo...¹⁶.

Autorka nakreśla bardzo wyraźnie radość Ani, która cieszy się, że pierwszy raz w życiu będzie miała prawdziwy dom, że ktoś zechciał, by ona „do kogoś należała”. Okazuje się jednak, że Maryla jest mocno rozczarowana i nie zważając na uczucia dziecka wyraża w jego obecności własne zdanie:

Nie było chłopca? Ależ musiał tam być – nalegała Maryla. – Przecież prosiliśmy panią Spencer, by go przywiozła.

– Tak, ale nie uczyniła tego. Przywiozła właśnie tę dziewczynkę. Pytałem zawiadowcy stacji. Musiałem więc zabrać ją do domu. Nie można było zostawić dziecka na pustym dworcu, nawet jeśli zaszła jakaś pomyłka.

– A to paradne! – zawołała Maryla. Podczas tej rozmowy dziewczynka milczała, a spojrzenie jej krążyło od Maryli do Mateusza. Wyraz radości znikł z jej twarzyczki. Zdawało się, że nagle zrozumiała treść rozmowy. Rzuciwszy swą drogocenną torbę, zrobiła kilka kroków naprzód i załamała ręce.

– Nie chcecie mnie! – krzyknęła. – Nie chcecie mnie dlatego, że nie jestem chłopcem! Powinam się była tego spodziewać! Nikt mnie nigdy nie chciał!¹⁷.

Maryla nadto, zwracając się do zrozpaczonej Ani dobitnie zaznacza:

– O, nie! Chcieliśmy chłopca, który by pomagał Mateuszowi w gospodarstwie. Dziewczynka na nic się nam nie przyda!¹⁸.

Los Ani wprawdzie się odmienił, choć trudno określić, jak bardzo ją zraniono już na początku „nowej drogi” życia. Najbardziej przerażające w tej historii wydaje się to, że uczucia dziecka, mocno już przez życie doświadczonego, a jednak wciąż ufne, pełnego entuzjazmu, przyjmującego wszystko za dobrą monetę, pełnego wiary w drugiego człowieka, zostały zupełnie zignorowane¹⁹.

O chłopcach pozbawionych elementarnych praw i skazanych na łaskę i niełaskę dorosłych pisze także Karol Dickens w powieściach *Oliver Twist* lub *David*

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Dalsze dzieje Ani ukazują wielokrotnie okazywany jej brak zrozumienia ze strony dorosłych, jednak ponieważ Ania otrzymała dar zjednywania sobie ludzi, ostatecznie jej historia jest raczej szczęśliwa.

Copperfield. Poruszające losy sponiewieranej Sary, która została pozostawiona przez dobrego i zamożnego ojca w pozornie „dobrych rękach” Marii Minchin, przedstawiła nam Frances Eliza Hodgson Burnett na kartach *Małej Księżniczki*.

Niezwykle dramatyczne losy chłopca o imieniu Remi, skazanego na tułaczkę i ciężką pracę, także w kopalni, opisuje Hector Malot w powieści *Bez rodziny*.

Jestem znajdą. Jednak do ósmego roku życia wierzyłem, że jak inne dzieci mam matkę, bo kiedy płakałem, podchodziła do mnie pewna dobra kobieta, tuliła mnie, kołysała w ramionach tak czule, że przestawałem płakać²⁰.

Tak więc zostałam twoją matką. Po trzech miesiącach moje małeństwo umarło i jeszcze bardziej przywiązałam się do ciebie. Zapomniałam nawet, że nie jesteś naszym rodzonym synem. Niestety, Hieronim nie zapomniał o tym i kiedy po trzech latach rodzice nie dali znaku życia, chciał cię oddać do przytułku...

– Och, nie do przytułku! – krzyknąłem czepiając się jej rąk.

– Matko Barberin, nie do przytułku, proszę cię...²¹.

Od tej dobrej kobiety – mamki – pewnego dnia odebrał chłopca jednak Hieronim – jej mąż. Remi o swoim przybranym ojcu opowiada:

Podszedłem do niego chcąc go pocałować, ale zatrzymał mnie końcem swego kija.

– A ten co tu robi? Mówiłaś...

Uniósł kij i zrobił kilka kroków ku mnie, a ja mimo woli cofnąłem się. Nie poczuwałem się do żadnej winy. Dlaczego więc tak mnie przyjął, gdy chciałem go pocałować?²².

Hieronim chce otrzymać z przytułku pieniądze na utrzymanie dziecka, jednak szanse na to są znikome, oddaje go za dwadzieścia franków rocznie starcowi – Signorowi Witalisowi, który „wypożycza” Remiego do pracy. Opis rozmowy przybranego ojca ze starcem dla potencjalnego, wrażliwego czytelnika przywodzi na myśl handel żywym towarem. Chłopcu towarzyszą wówczas następujące myśli:

Raz już byłem obecny przy podobnej scenie, kiedy handlarz kupował naszą krowę. On także obmacywał ją i klepał²³.

Opowieść o chłopcu przepełniona jest dziecięcym bólem, niemym krzykiem (niewyrażanym ze strachu) ignorowanym przez dorosłych, jednakże – także dziecięcym optymizmem i wiarą w lepsze jutro.

²⁰ H. Malot, *Bez rodziny*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1987, s. 5.

²¹ *Ibidem*, s. 17.

²² *Ibidem*, s. 11.

²³ *Ibidem*, s. 21.

Dziecięca krzywdą w świetle baśni Hansa Christiana Andersena

Najbardziej poruszającą, spośród historii o losach krzywdzonych dzieci, wydaje się znana wszystkim baśń Hansa Christiana Andersena o pracującej na ulicy w ostatni dzień starego roku bezimiennnej dziewczynce z zapalnikami. Baśń ta – w percepcji dziecka – ma pozytywny finał (dziewczynkę do lepszego świata zabiera jej babunia), jednak jako metaforyczna baśń wielowarstwowa²⁴ w percepcji dorosłego człowieka jest w całości metaforą agonii dziecka.

Szła więc dziewczynka boso, stąpała nóżkami, które poczerwieniały i zsiniały z zimna; w starym fartuchu niosła zawiniętą całą masę zapalników, a jedną wiązkę trzymała w ręku; przez cały dzień nie sprzedała ani jednej... szła taka głodna i zmarznięta i wyglądała taka smutna, biedactwo!²⁵.

Autor pochyla się nad ostatnimi chwilami życia zamarzającego, bezbronnego, bezimiennego dziecka, wobec którego największą zbrodnią dorosłych jest obojętność. O tym, że dziewczynka powoli umiera wie każdy dorosły czytelnik, bowiem autor opisuje stan powolnej hipotermii:

Żeby tak wyciągnąć jedną zapalnik z wiązki, potrzeb ją o ścianę i tylko ogrzać paluszki! Wyciągnęła jedną i „trzask!” Jak się iskrzy, jak płonie! Mały, ciepły, jasny płomyk, niby świeczka otoczona dłońmi! (...) Dziewczynce zdawało się, że siedzi przed wielkim, żelaznym piecem o mosiężnych drzwiczkach i ozdobach; ogień palił się w nim tak łaskawie i grzał tak przyjemnie; ach jakież to było rozkoszne!²⁶.

Te piękne, ciepłe doznania towarzyszą dziewczynce wraz z potarciem o ścianę kolejnych zapalników, aż do ostatniej chwili, w której babunia:

nigdy przedtem nie była taka piękna i taka wielka; chwyciła dziewczynkę w ramiona i poleciały w blasku i w radości wysoko, wysoko; a tam już nie było ani chłodu, ani głodu, ani strachu – bowiem były u Boga!²⁷.

Ostatnie chwile dziewczynki są odzwierciedleniem kolejnych stadiów zamarzania: utrata rzetelnej oceny rzeczywistości, spowolnienie reakcji, pojawiające się wizje. Wyobrażenia dziewczynki podsuwa jej najbardziej pożądane obrazy – ciepła, ognia, pieca, aż do towarzyszącego umierającemu przez zamarznięcie momentu odczucia ciepła, gdy w ramiona bierze dziewczynkę jej babunia i wtedy... dziecko nie czuje już chłodu, głodu i strachu.

²⁴ G. Rura, *Bajka i baśń jako źródło nowych doznań edukacyjnych*, [w:] *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2010, s. 222–223.

²⁵ H.Ch. Andersen, *Baśnie*, PIW, Warszawa 1956, s. 402.

²⁶ *Ibidem*, s. 403.

²⁷ *Ibidem*, s. 404.

Pozytywistyczna refleksja nad polskim dzieckiem

W Polsce, o tragicznym losie dzieci, który zgutowali im bezmyślni dorośli, w swoich nowelach pisali m.in. wrażliwi na dziecięcą krzywdę pozytywści, a wśród nich np. Bolesław Prus, chociażby w *Antku* czy Henryk Sienkiewicz w *Janku Muzykancie*²⁸. Warto zaznaczyć, że właśnie Bolesław Prus (występując w roli publicysty) w związku ze skalą zjawiska dzieciobójstwa, alarmował opinię publiczną o porzuconych i martwych dzieciach²⁹.

Henryk Sienkiewicz, podobnie jak Andersen, opisuje śmierć małego bohatera – ofiarę braku fraszobliwości dorosłych, którzy dostrzegają w Janku wyłącznie zło i winę, a nie zastanawiają się w ogóle nad dziecięcą motywacją popełnionego czynu. Jankiem, który dopuszcza się „występku”, kieruje przecież nie chęć zysku, lecz ciekawość poznawcza. Janko chce dotknąć skrzypiec, bowiem wydają mu się czarodziejskie:

A jednak pożądał ich. Chciałby przynajmniej raz mieć je w rękę, przynajmniej przypatrzeć się im bliżej (...). Biedne małe chłopskie serce drżało na tę myśl ze szczęścia³⁰.

Wydaje się, że dorośli, biorący udział w odbywającym się sądzie nad nieletnim, litują się nad nim, bowiem:

Jakże tu sądzić taką biedę, co ma lat dziesięć i ledwo na nogach stoi? Do więzienia ją posłać czy jak?... Trzeba przy tym mieć trochę miłosierdzia nad dziećmi. Niech go tam weźmie stójka, niech mu da różgą, żeby na drugi raz nie kradł, i cała rzecz³¹.

Niestety „skład” sądu powierza wykonanie kary niewłaściwemu człowiekowi, o ile w ogóle można mówić o tym, że cokolwiek, co zdarzyło się po wizycie Janka

²⁸ Na przełomie XIX i XX wieku literaturę o wysokich walorach estetycznych, „wychowującą” a nie „nakazująco-wychowawczą”, z myślą o dzieciach i dla dzieci, pisała Maria Konopnicka (były to: *Śpiewnik dla dzieci*, *O Janku Wędrowniczu*, *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, *Na jagody*, *Szkolne przygody Pimpusia Sadelko*, *Co słonko widziało*, *Dym*, *Nasza szkapę*). W stronę dziecka, jako wymagającego odbiorcy dzieł sztuki, skłaniał się także w pierwszej połowie XX wieku Julian Tuwim (w *Rzepce*, *Lokomotywie*, *Bambo*, *Ptasim Radiu*, *Zosi Samosi*, *Słonię Trąbalskim* czy *Abecadle*). Nie sposób ponownie nie wspomnieć o Starym Doktorze, który nie tylko uczynił z literatury drogowskaz na całe życie dla rzesz dzieci i młodzieży, ale który w 1926 roku zainicjował powstanie pierwszego pisma (*Mały Przegląd*), redagowanego w większości przez dzieci. Korczakowskie „metody wychowawcze” i poglądy na prawa dziecka autor zawarł m.in. w *Kajtusiu Czarodzieju*, *Kiedy znów będę mały*, *Królu Maciusiu na wyspie bezludnej*, *Królu Maciusiu Pierwszym*, *Józkach*, *Jaśkach* i *Frankach* oraz innych publikacjach, które adresował także do dorosłych, pisząc dla nich o godności i prawach dziecka (np. *Jak kochać dziecko* czy *Prawo dziecka do szacunku*).

²⁹ A. Böldyrew, *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 208.

³⁰ <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/janko-muzykant.pdf>

³¹ *Ibidem*.

w domu „Państwa” było właściwe. Nieodpowiedzialna decyzja doprowadza do śmierci dziecka:

Dopiero jak go Stach w stodole wziął garścią, rozciągnął na ziemi i podgiąwszy koszulinę machnął od ucha, dopieroż Janek krzyknął: — Matulu! — i co go stojka różgą, to on: „Matulu! Matulu!!”, ale coraz ciszej, słabiej, aż za którymś razem ucihło dziecko i nie wołało już matuli...³².

Sienkiewicz zwraca uwagę na to, że ta sama kwestia widziana oczyma dziecka i dorosłego przedstawia się w całkiem odmienny sposób. Czyn Janka, który wkradł się do obcego domu, w świecie dorosłych jest przestępstwem, w świecie dziecka – niewinnym pragnieniem. Pragnienie to doprowadza do dzieciobójstwa, a „skala dzieciobójstwa w drugiej połowie stulecia stała się tak porażająca, że temat ten był stale obecny na łamach codziennych gazet i w prasie fachowej – lekarskiej i prawniczej”³³.

Na przestrzeni dziejów, a szczególnie w XVII i XVIII wieku „surowe traktowanie dzieci uzasadniane było moralnością religijną”, a zadaniem rodziców było poskromienie „zła tkwiącego w dziecięcej duszy”³⁴. Poradniki dla rodziców opisywały sposoby „łamania woli dziecka”³⁵. Wolę Janka złamano kosztem jego życia i rozpacz matki.

Behawioralny naturalizm

Innym motywem, który odbił się w typowo już dziecięcej literaturze, jest ten, że dzieci są niejako po to, by spełniać wymagania dorosłych. Do XX wieku niepełnoletni człowiek nie miał własnego statusu, praw, a chcąc przeżyć, niejednokrotnie partycypował w utrzymaniu rodziny. Winnością dziecka było posłuszeństwo i poszanowanie dóbr, którym obdarzają go dorośli. Te wątki – nawet nie „ubrane” w metaforę, lecz spisane wprost „ku dziecięcej trwodze”, zawierają drastyczne bajki Heinricha Hoffmanna, autora książeczki: *Staś Straszdyłło; Złota różdżka, czyli bajki dla niegrzecznych dzieci; Czytajcie dzieci, uczcie się, jak to niegrzecznym bywa źle*.

Przeraża sama motywacja autora, który jako lekarz powinien być świadomy prawideł rozwoju dziecka (można rzec, że Hoffmann był w tym względzie zaprzeczeniem Marii Montessori czy Janusza Korczaka) i który jako ojciec trzyletniego syna w prezencie konstruuje dla niego prawdziwą „rzeź niewiniątek”. Niepokoi fakt, że książka adresowana jest dla dzieci w wieku przedszkolnym, które rozumieją tekst dosłownie. Hoffmanna można uznać za mistrza wzbudzania potencjalnych dziecięcych lęków.

³² <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/janko-muzykant.pdf>

³³ A. Bołdyrew, *Społeczeństwo Królestwa Polskiego...*, op.cit., s. 208–209.

³⁴ H.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju...*, op.cit., s. 43.

³⁵ *Ibidem*.

Tytułowy Staś Straszydło, który uporczywie nie pozwala sobie obcinać paznokci i włosów, ma największe szczęście spośród wszystkich ujętych z zbiorze autora bohaterów, bowiem jego historia jest bezkrwawa – Staś zostaje zaledwie wyśmiany. Kara, która spotyka Julka, Michasia, Kasię czy Józia, to urzeczywistnienie najcięższych gatunkowo koszmarów³⁶.

Michaś – bohater *Historii bardzo smutnej o chłopcu, który nie chciał jeść zupy*, za swoją „złą wolę” płaci nader słono...

Michaś był tłusty, zdrow najzupełniej. Z buzią okrągłą jak księżyc w pełni.
Jędrną jak orzech, śliczną, rumianą. Jadł i pił wszystko, co na stół dano.
Raz gdy mu talerz stawia służąca, on stąd ni zowąd talerz odtrąca.
Mama go łaje. A Michaś w sprzeczki: nie chcę i nie chcę ani łyżeczki.

I tak Michaś, który był zdrow i wszystko „grzecznie” jadł, pewnego dnia postanowił powiedzieć „nie”. Autor nie podaje powodów, dla których Michaś odmawia zjedzenia zupy. Wiemy natomiast, że czyni to konsekwentnie przez sześć (a właściwie pięć, bo na szósty jest już za późno) kolejnych dni, podczas których – jak wynika z bajki – stawiano mu na stół wyłącznie zupę z pierwszego dnia (albo i być może inną, lecz wciąż – zupę). Nikt nie wnikał w to, że może Michaś po prostu jest chory, boli go gardło i trudno mu cokolwiek przełknąć, nikt nie myśli nad tym, że może Michaś ma alergię na jakiś składnik owej zupy, bo przecież będąc naprawdę głodnym, na przykład na drugi lub trzeci dzień, zjadłby nawet najmniej smaczną zupę. Można także założyć, że zupa była nieświeża i może dlatego Michaś – już na drugi dzień po ewentualnej „fanaberii” dnia pierwszego – nie chciał zjeść posiłku.

Efektom „nieposłuszeństwa” Michasia jest „kara” wymierzona mu nie przez dorosłych, lecz „siłę sprawczą”:

Nie słuchać starszych, rzecz bardzo brzydka! W czwartym dniu Michaś wychudł jak nitka.
W piątym coś w piersiach i gardle dusi: kto nie je zupy, ten umrzeć musi.
Tak też z Michasiem! Był zdrow i tłusty. Pięć dni grymasił, umarł na szósty.

Julek z bajki *O Juleczku, co miał zwyczaj ssać palec* przeżywa historię przypominającą współczesne horrory typu „Piła” lub „Koszmar z ulicy Wiązów”.

Ja wychodzę po ciasteczka rzekła mama do Juleczka. Sprawiajże się tu przykładnie.
Nie ssij palców, bo nieładnie.
Bo kto palec w buzię wtłoczy zaraz krawiec doń wyskoczy. Z nożycami zły okrutnie
i paluszki jemu utnie.

³⁶ Por. H. Hoffmann, *Złota Różdżka: czytajcie dzieci, uczcie się jak to niegrzecznym bywa źle: Staś Straszydło*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1987; <http://lubimyczytac.pl/ksiazka/189529/stas-straszidlo-zlota-rozdzka-czyli-bajki-dla-niegrzecznych-dzieci-czytajcie-dzieci-uczcie-sie> [dostęp: 1.12.2016].

Julek, sądząc z ilustracji (bowiem Hoffmann zadbał też o odpowiednią szatę graficzną książki) i zachowania, może być chłopcem w wieku do pięciu lat. Mama pozostawia więc małego chłopca bez opieki, powodem jej zaniedbania rodzicielskiego jest potrzeba wyjścia na zakupy (powiedzielibyśmy dziś, że bezrefleksyjny konsumpcjonizm). Julek może być więc dzieckiem „zaniedbanym” w sferze opieki i wychowania, który w ramach kompensacji ssie kciuk. Trudno więc – z perspektywy współczesnej wiedzy – winić za tę czynność dziecko, zachowanie to można odczytać jako pochodną sytuacji rodzinnej Julka.

Mama, nakazując dziecku posłuszeństwo, a tym samym strasząc je strasznym krawcem, wychodzi beztrąsko po zakupy, a do pokoju, zaraz po tym, jak dziecko (odruchowo) wsadza do buzi palec, wpada ów straszny krawiec, który:

Nożycami w lewo, prawo. Uciął palec jeden, drugi. Aż krew tryska na dwie strugi.

Krawiec – wykonawszy swoją pracę – przemawia do dziecka:

Tak z nieposłuszeństwa leczę.

Mama po powrocie powinna natychmiast przytulić i uspokoić skrzywdzone dziecko, nie mówiąc już o udzieleniu mu pomocy i zawiadomieniu odpowiednich służb o popełnieniu przestępstwa. Niestety – ta konkretna mama przynosi do domu ciasteczka, lecz ponieważ chłopiec był nieposłuszny, mama – według autora – nie poczęstuje Julka ciasteczkami. Julek – który nie usłuchał mamy – zasłużył najwyższej na „suchą bułkę”, tym samym zostaje dwukrotnie ukarany za ten sam czyn.

Józio, który znęcał się nad zwierzętami, jako jedyny poniósł o tyle „słuszną karę”, że w konsekwencji tego, iż zaczepił psa, został przez niego pogryziony – krew oczywiście tryskała. Pawełek Wiercipięta, który bujał się na krześle tak długo, aż ściągnął obrus wraz z obiadem ze stołu i upadł, został ukarany przez ojca „dyscypliną”. „Zbrodnią” Grzesia było wyjście na dwór podczas burzy – zniknął „w górze” bez śladu, dalsze losy dziecka nie są znane.

Podsumowanie

Sięgając do nakreślonej przez H. Rudolpha Schaffera perspektywy historycznej dzieciństwa, warto podkreślić, że jest ono „stosunkowo nowym odkryciem”³⁷. W średniowieczu dzieci uważane były za miniaturowych dorosłych i traktowano je na równi w nimi, miały wyglądać jak dorośli oraz brać udział w tych samych czynnościach, w których brali udział „duzi”. Zadaniem dzieci było także partycypowanie w utrzymaniu rodzin i przynoszenie społeczeństwu korzyści³⁸. Aż do XVIII wieku niewiele zmieniło się w tak pojmowanym dzieciństwie. Wychowanie sprowadzało

³⁷ H.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju...*, op.cit., s. 40.

³⁸ *Ibidem*, s. 41.

się często do kształtowania odpowiedniego, zgodnego z oczekiwaniami dorosłych, charakteru, do „łamania” rodzącej się z mozołem i wieloletnim trudem tożsamości dziecka, jeśli nie była ona zgodna z przyjętym przez dorosłego kanonem. Przywołane w tekście piśmiennictwo jest świadectwem dziecięcej krzywdy, braku zrozumienia dziecięcych potrzeb, a co ważniejsze – braku potrzeby wnikięcia w proces dziecięcego myślenia, przeżycia, potrzeby.

W zasadzie dopiero XX wiek przyniósł zmiany w zakresie postrzegania dziecka, dzieciństwa i wychowania³⁹. Zmiany te zapoczątkowane zostały m.in. za sprawą pedagogów propagujących idee Nowego Wychowania⁴⁰. Jak głosiła Ellen Key, wszelkie środki przymusowe w wychowaniu dziecka: „polecenia, nakazy, kary mają być usunięte na rzecz wolności i miłości dziecka”⁴¹. Nowe Wychowanie dostrzegło człowieczeństwo i humanitarne dzieciństwo. Dziecko miało zyskać godność, szacunek oraz prawa i przywileje⁴².

Warto więc na zakończenie napisać:

Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie⁴³.

Warto, aby właśnie ta teza Janusza Korczaka stała się myślą przewodnią dla współczesnych wychowawców, a także dla wychowawców sięgających po dziecięcą literaturę.

Bibliografia

- Andersen Ch.H., *Baśnie*, PIW, Warszawa 1956.
- Prawa Dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Bołdyrew A., *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Gawlicz K., *Tresowanie posłusznych dzieci. Techniki dyscyplinarne w przedszkolu*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. 1, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

³⁹ H.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju...*, op.cit., s. 43–44.

⁴⁰ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967, s. 45–72.

⁴¹ *Ibidem*, s. 46.

⁴² K. Segiet, *Dziecko i dzieciństwo z perspektywy badawczej współczesnej pedagogiki społecznej*, [w:] *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, red. A. Cybał-Michalska, D. Kopec, W. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 163–164.

⁴³ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, op.cit., s. 21.

- Hoffmann H., *Złota Różdżka: czytajcie dzieci, uczcie się jak to niegrzecznym bywa źle: Staś Straszdyło*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1897.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., Kuszak K., *Wprowadzenie w tematykę serii*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. 1, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Malot H., *Bez rodziny*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.
- Nalaskowski A., *Miejsca i przestrzenie szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Rura G., *Bajka i baśń jako źródło nowych doznań edukacyjnych*, [w:] *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2010.
- Santorski J., Szperlich E., *Emocjonalne prawa dziecka*, [w:] *Prawa Dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Segiet K., *Dziecko i dzieciństwo z perspektywy badawczej współczesnej pedagogiki społecznej*, [w:] *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, red. A. Cybał-Michalska, D. Kopeć, W. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.

Netografia

- <http://e-bajkidladzieci.pl/wp-content/uploads/2015/03/Ania-z-Zielonego-Wzgorza.pdf>
<http://www.jezypolski.pl> [dostęp: 23.11.2016].
- <http://lubimyczytac.pl/ksiazka/189529/stas-straszdylo-zlota-rozdзка-czyli-bajki-dla-niegrzecznych-dzieci-czytajcie-dzieci-uczcie-sie> [dostęp: 1.12.2016].
- <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/janko-muzykant.pdf> [dostęp: 5.11.2016].

Hanna Krauze-Sikorska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Outsider Art.

Sztuka, która pozwala poznać świat Innego

Wstęp

Odkrycie nieprofesjonalnej artystycznej twórczości plastycznej dokonało się na początku XX wieku, kiedy spontaniczność i swobodna ekspresja uzyskały status twórczości wolnej od artystycznego formalizmu, a aktywność artystyczna stała się jedną z ważnych form komunikacji intra- i interpersonalnej. Nieprofesjonalnych twórców nazywamy czasem „outsiderami”, artystami samorodnymi, „Innymi”, a ich sztukę – sztuką naiwną, sztuką czystego serca, prymitywną, samoistną, osobną, nie poddaną presji kultury, art brut, outsider art, a nawet „sztuką dnia siódmego”, choć wiele z tych pojęć jest mało przejrzystych i wymaga pogłębionej, krytycznej analizy. Jednak bez względu na nazwę niepodważalne jest to, że sztuka ta „(...) rodzi się w głębi człowieka (...)”¹, w sferze, w której Ci, którzy w codziennym życiu bywają często marginalizowani, bo nie posiadają zdolności przystosowania się do świata i wystarcza im radość tworzenia, są w stanie osiągać rezultaty sytuujące ich w gronie artystów, których wartość dzieł jest bezdyskusyjna.

Odkrycie, recepcja, doświadczanie i możliwość przeżycia sztuki outsiderów przez dziecko to wprowadzenie je w świat, który może stać się nie tylko specyficznym spotkaniem z „Innym”, okazją do dialogu i próbą zrozumienia przez dziecko kreowanego przez „Innego” świata, ale także przekazem tych znaczeń i wartości, które „gubią się” w neoliberalnej ponowoczesności. Sztuka outsiderów w swoisty sposób wiąże z sobą określone elementy, pola zjawisk i intencje, a ponieważ swą naiwnością przypomina nierzadko „sztukę” dziecka (choć nią nie jest), może przemówić do niego poprzez konstrukcję znaków, czasem łatwych do odczytania, a czasem niezwykłych, choć zawsze w jakiś sposób uporządkowanych. Staje się tym samym zachętą do odnajdywania „rzeczy oznaczonych”², którym dziecko samodzielnie może nadać znaczenie.

Jednak przygotowanie dziecka do spotkania z wytworami artystów naiwnych to także wyzwanie dla dorosłego (rodzica, nauczyciela), który sam powinien rozumieć,

¹ Cytat pochodzi z wywiadu z Romanem Zańko, prezesem szczecińskiej fundacji „Pod Sukniami”, Portal Informacyjny Osób Niepełnosprawnych, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

² J. Duvignaud, *Socjologia sztuki*, PIW, Warszawa 1971, s. 9.

że wartość tej sztuki tkwi w jej szczególnej kreacyjności, a jej niezbywalną wartością jest walentność – wytwory są nieobojętne zarówno dla tego kto je tworzy, jak i tego, kto z nimi obcuje. Dojrzałość i wrażliwość dorosłego na sztukę naiwną może przyczynić się do tego, że percepcja tych wytworów przez dzieci pozwoli im stopniowo uczyć się rozumieć i odczuwać, że sztuka ta, podobnie jak ich własna twórczość artystyczna, z jednej strony niesie z sobą wartości znaczące nadane jej przez autora, z drugiej, ponieważ jest to sztuka polimorficzna i polisemiczna, odbiorca ma pełne prawo dookreślić oglądany wytwór, nakładając na niego własne, indywidualne skojarzenia i wyobrażenia. Sztuka outsiderów bywa oczywiście, tak jak każda inna sztuka, bardziej lub mniej otwarta, zawsze jednak stwarza okazję do wielorakich interpretacji i konotacji. Jej aktywna percepcja przez dziecko pozwala nie tylko wprowadzać je w klimat tej sztuki, ale także w świat wyobrażeń, znaków, symboli, zestawień barwnych, odczuć indywidualnego twórcy.

Spojrzenie na wartości jakie stwarza dziecku spotkanie ze sztuką outsiderów, to oczywiście tylko przyczynek do odkrywania wielowymiarowości sztuki zorientowanej na podmiotowość ludzkiej osoby. Wydaje się jednak, że mądre uczestniczenie dorosłego i dziecka w jej odbiorze może przyczynić się do realizacji założeń zawartych w Raporcie UNESCO opracowanym przez Światową Komisję ds. Kultury i Rozwoju, działającą pod przewodnictwem Javiera Pereza de Cuellara. W raporcie zatytułowanym „Twórcza różnorodność świata” wskazuje się na znaczenie kształtowania we współczesnym świecie postaw otwartych, rozumienia odmienności Innych, zdolności do porozumienia i dialogu z drugim człowiekiem. Oznacza to, że każdy człowiek ma prawo inaczej odbierać i kreować świat, a uczenie się poszanowania inności kształtuje wyobraźnię, otwartość w myśleniu i zachowaniu, pozwala otwierać się na bogactwo „ludzkiego świata”³.

Outsider Art – „Inny” jako twórca i artysta⁴

Roman Zańko, prezes szczecińskiej Fundacji „Pod Sukniami”, zajmującej się promocją twórczości osób z niepełnosprawnością, wskazując na twórczość Henriego

³ J. Perez de Cuellar, *Twórcza różnorodność świata*, „UNESCO i my” 1997, nr 1.

⁴ Pojęcie *twórca* jest pojęciem szerszym niż pojęcie *artysta*, którym posługujemy się w odniesieniu do osób tworzących dzieła sztuki. O *twórczości* możemy mówić nie tylko w przypadku twórczości artystycznej, ale także naukowej, technicznej. Używamy tego określenia także kiedy mówimy o specyficznej postawie jednostki wobec życia, nazywając ją właśnie postawą twórczą. Artystów zalicza się oczywiście do twórców – są oni przedstawicielami twórczości artystycznej. Do twórczości artystycznej zaliczyć można m.in. sztukę ludową, filmową, sztuki piękne, a więc sztuki plastyczne oraz muzykę i literaturę. *Twórca* zajmujący się określoną dziedziną sztuki nie zawsze jest jednak *artystą*, bowiem nie każdy wytwór spełnia kryteria przypisane sztuce, ale każdego artystę zaliczyć możemy do grona twórców (por. H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006).

Rousseau, zwanego też „Celnikiem”, ze względu na jeden z wykonywanych zawodów, podkreśla, że autentycznej twórczości artystycznej nie da się ocenić tylko w kategoriach ukończonej przez artystę profesjonalnej szkoły, nie to jest też miarą wartości zawartych w dziełach tworzonych przez artystów profesjonalnych i nieprofesjonalnych. Dzieła Rousseau można dziś podziwiać w muzeach na całym świecie, choć nie posiadał wykształcenia plastycznego, nie ukończył nawet szkoły średniej, a w życiu podejmował różne zajęcia: był muzykiem wojskowym, urzędnikiem sądowym, pracownikiem służby celnej (stąd też jego artystyczny przydomek: „Celnik”)⁵. Jego twórczość budziła skrajne reakcje w ówczesnych kręgach artystycznych, a sam Rousseau, mimo licznych osiągnięć, uznania i szacunku, żył w biedzie.

Zańko zapytany w wywiadzie o to, czy twórców „nieuczonych” można określać mianem artystów, a ich wytwory nazywać „sztuką”, podkreśla, że „sztuka nie daje się zamknąć w ciasnych ramach dziedziczonych przyzwyczajęń (...). Pojawia się ona w miejscach nieoczekiwanych. Nie sądzimy, aby każdy mógł być artystą, ale wielu z tych, którzy nimi są, jest pozbawiona tego miana. Sztuka rodzi się w głębi człowieka, w sferze, w której Ci, którzy w codziennym życiu jawią się jako niepełnosprawni, mogą przerastać innych. Nie posiadając „normalnych” zdolności organizacyjnych i zaradności nie usiłują zdobyć zainteresowania dla swojej sztuki, wystarcza im radość jej tworzenia (...)”⁶. Przekonana o poprawności stosowania terminu „sztuka” w odniesieniu do wytworów niektórych twórców z niepełnosprawnością jest także Agnieszka Bromboszcz, która wskazuje, że po pierwsze termin „sztuka osób niepełnosprawnych” wskazuje jedynie, że jest tworzona przez te osoby, po drugie „twórczość niepełnosprawnych tak samo mieści się w obszarze sztuki jak twórczość samouków, amatorów czy nieprofesjonalistów, i nie oznacza to, ażeby miała ona podlegać innym kryteriom oceny niż te, które powszechnie obowiązują (...)”⁷. Jej zdanie popiera wielu krytyków i historyków sztuki, niektórzy twierdzą jednak, że jest ona zjawiskiem społecznym, nie artystycznym, i jako takie powinno się ją rozpatrywać. Wydaje się, że warto tę twórczość rozpatrywać w obu kategoriach, nie przypisując jej niejako „odgórną” określonego statusu, istotna jest bowiem w tym przypadku ocena wartości dzieł, a tego nie można uczynić bez znajomości określonych wytworów danego twórcy i ich pogłębionej analizy.

Sytuacja twórców z niepełnosprawnością, podobnie jak wielu innych grup twórców outsiderów, wydaje się więc trudna o tyle, że kwestią sporną pozostaje to, czy można ich zaliczyć do grona artystów *per se*, czy koniecznym jest akcentowanie „odmienności”. W tym kontekście powstaje pytanie o to, kiedy mamy do czynienia z twórczością, a kiedy ze sztuką? Co odróżnia działania arteterapeutyczne od twórczości artystycznej? Czy można być artystą, nie posiadając artystycznej świadomości?

⁵ „Galeria Sztuki” 2006, nr 69, s. 3.

⁶ Wywiad z Romanem Zańko, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

⁷ Cyt. za A. Wiatr, *Jaka sztuka?*, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

Jednak pytania o to, jakie cechy i wartości muszą posiadać wytwory artystyczne, by można klasyfikować je w kategoriach sztuki, czy możliwe jest jednoznaczne ustalenie definicji takich pojęć jak artysta, twórca, odtwórca, nie są jednak nowe i nie dotyczą tylko twórczości outsiderów. Ernest N. Gombrich zauważa co prawda, że nie istnieje sztuka, są tylko dzieła i artyści⁸, prawda zawarta w tym stwierdzeniu nie zwalnia jednak od refleksji nad istotą sztuki.

Aktualnie pojęcia takie jak: wytwarzanie piękna, odtwarzanie rzeczywistości, nadawanie rzeczom formy, intencjonalne osiąganie ekspresji, wywoływanie przeżyć estetycznych, tworzenie form symbolizujących stany emocjonalne, które przez lata wzbudzały dyskusje i domagały się eksplikacji, coraz rzadziej przystają do zmian zachodzących w sztuce XXI wieku, cechującej się brakiem stabilizacji w zakresie reguł, środków i technik tworzenia. Fluktuacji i ewolucji ulegają zarówno pewne reguły tworzenia, samo tworzywo, gatunki twórczości, jak i postulaty ideowo-estetyczne. Twórczość artystyczna, w której zintegrowaniu podlegają myślenie, doznanie i działanie, staje się tym rodzajem doświadczenia, które poprzez różne tworzywa i środki zmierza jednak ku temu samemu celowi – z punktu widzenia wewnętrznej formacji jednostki bezcennemu – tworząc, jednostka otwiera się na świat i samego siebie. Maria Gołaszewska wskazuje na kilka istotnych elementów, które jej zdaniem, związane są z „niepowtarzalnością artysty” i powinny ułatwić zdefiniowanie i eksplikację tego pojęcia. Są to oprócz kreatywności, wiedza bez argumentów (intuicja, wiedza entymematyczna), zgeneralizowana wrażliwość (często występująca pod postacią nadwrażliwości, również na opinię innych), absolutna wolność (jest ona, zdaniem wielu artystów, warunkiem koniecznym twórczości), indywidualizm i subiektywizm (niepowtarzalność), racjonalizacja racjonalnego (kreowanie dzieła, w którym są realizowane wartości tkwiące głęboko w strukturach świata, takie jak miłość, piękno, brzydota) oraz świadomość niszcząca samą siebie (sztuka rozumiana jako protest, bunt przeciwko światu, niezgoda na samego siebie takim, jakim się jest)⁹. Czy można więc uznać twórczość outsiderów za sztukę, a ich samych za artystów, jeśli nie wpisują się w część tych wskaźników? Odpowiedzi udziela Stefan Szuman, zdaniem którego wypowiadają się oni w swoich utworach naiwnie, ale bezpośrednio i szczerze, w granicach swoich możliwości, kształtując dojrzałe owoce własnego, samorodnego kunsztu tworzenia. Mogą być – pisze Szuman – i są artystami „(...) jeżeli stosunkowo prostą techniką i umiejętnością rysowania i malowania potrafią stworzyć utwory artystyczne wartościowe, własne i oryginalne (...)”¹⁰.

Uwagę tę odniosłabym jednak tylko do naprawdę indywidualnej twórczości, z którą niewiele ma wspólnego „sztuka” oparta na wiernym odtwarzaniu. Istota twórczości artystycznej nie sprowadza się bowiem do umiejętności naśladowania

⁸ Cyt. za I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976, s. 33.

⁹ M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, WSiP, Warszawa 1986, s. 51–56.

¹⁰ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962, s. 40.

innych artystów, lecz polega na tworzeniu oryginalnym, przerastającym dotychczasowe osiągnięcia i wytwarzającym w nowych wyborach, nowe wartości artystyczne. To, co w tej twórczości nowe, oryginalne, a w wymiarze artystycznym postępowe, osiąga artysta sam, własną inwencją twórczą, własnym natchnieniem, doświadczeniem, kunsztem, a zatem samodzielnie. Być może recepcja tej sztuki wzbudza w nas czasem przeświadczenie, że jest ona podobna do tej, którą już stworzono, możemy też dostrzegać w niej zależność od wzorów i wpływów sztuki w danym środowisku kulturowym. Wytwory artystów naiwnych są jednak w znacznym zakresie od nich niezależne, oryginalne, związane z Ja autora, ukształtowane zgodnie z jego własnymi pomysłami, doświadczeniami i upodobaniami. Jest to sztuka wysoce indywidualna, powstająca z własnej inwencji, na podstawie osobistych doświadczeń i odkryć.

Twórcy outsiderzy stają się więc artystami, gdy potrafią przy pomocy określonych środków (nawet prostych albo wręcz prymitywnych) wyrażać i kształtować to, co mają istotnego do powiedzenia. To, że ich twórczość bywa dla nas czasem trudna w odbiorze, a czasem po prostu niezrozumiała, nie zmienia tego faktu, bo jak pisze Ryszard Kapuściński: „Każdy ma swoją własną mapę świata. (...) Stąd częste trudności w porozumiewaniu się, gdyż mówiąc o świecie mamy przed oczyma różne jego mapy, obrazy, wizje”¹¹.

Outsider Art – „realizm” i magia

Przez wieki w zasadzie nie wątpiono, że sztuka to świadoma działalność człowieka. Jeśli w jakikolwiek sposób kwestionowano to przeświadczenie, to dotyczyło to wybranych dziedzin twórczości artystycznej (poezji, muzyki), zwracano uwagę na wpływ Muz, natchnienie, „boskie szaleństwo”, uczucia. W sztukach plastycznych wypracowywano jednak określone wzorce i kanony, których wykorzystywanie miało przynieść sukces artystyczny. Jednak powoli człowiek zaczął wyzwalać się z tych „uświęconych wzorców [zagwarantowanych ładem kosmosu i niezmiennością bytu] i zarówno w sztuce, jak i w nauce staje w obliczu świata pozostającego w ruchu, który wymaga od niego twórczej inwencji”¹². Wyzwalanie się z „uświęconych kanonów” zostało wzmocnione przez tendencje antyintelektualistyczne o różnej konotacji. Nie analizując w tym miejscu wszystkich źródeł, warto przywołać jednak uwagi Carla Gustawa Junga i Antona Ehrenzweiga, ważne dla spojrzenia na twórczość artystów naiwnych. Jung, zgadzając się na istnienie sztuki intelektualistycznej, dużo ważniejsze znaczenie przypisuje tym dziełom „które formalnie narzucają się autorowi jakby coś prowadziło jego rękę (...) dzieło samo określa swoją formę: to co autor chciałby

¹¹ R. Kapuściński, *Lapidaria I-III*, Czytelnik, Warszawa 2002.

¹² U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1973, s. 31.

zrobić zostaje odrzucone, to, czego nie chce przyjąć, przyjąć musi”¹³. Tego rodzaju twórczość będąca wyrazem treści nieświadomych tworzy znaki i symbole, których nie da rozszyfrować się przy pomocy słownika czy informatora, są one bowiem niejasne, wieloznaczne, ujawniają swe treści stopniowo. Intelpekt staje wobec nich często zdumiony i bezradny. Jednak w ten sposób dokonuje się zdaniem Junga proces nawiązywania kontaktu między świadomym ego, a nieświadomymi „źródłami życia”.

Ehrenzweig przyjmuje nawet bardziej umiarkowane stanowisko dotyczące roli intelektu w twórczości artystycznej niż Jung i podkreśla, że czynniki świadome i nieświadome mogą w procesie tworzenia ze sobą współistnieć. Równocześnie wskazuje jednak wyraźnie, że „nowe elementy artykułowanych form języka sztuki zawsze są tworzone nieświadomie, ukryte gdzieś w pozornie niewyodrębnionych, pozbawionych znaczenia szczegółach”¹⁴.

Twórczość artystyczna to bowiem niezwykle, skomplikowany akt, w którym jednostka, łącząc poszczególne elementy swego doświadczenia, nie tylko stwarza nowy układ, ale przede wszystkim ujawnia swój sposób widzenia świata, myślenia o nim i emocjonalnego doświadczania go. W tym miejscu należałoby postawić pytanie nie tyle o to, czy ten sposób wyrażania siebie i komunikowania się z innym dany jest każdemu człowiekowi, ale raczej o to, „dlaczego ktoś, zdawałoby się, niczym nie zasługujący na to, zostaje obdarzony talentem, intuicją artystyczną, a ktoś inny, mądry, wiele wiedzący, nie może wykroczyć poza przeciętność?”¹⁵. Jednak tajemnica talentu pozwalającego „zapisać” człowiekowi swoją wiedzę, emocje, uczucia, przeżycia w formie wytworu plastycznego wydaje się równie niepojęta, jak tajemnica szczególnych uzdolnień.

Śledząc fakty z życia artystów naiwnych, dostrzegamy, że pochodzą z różnych środowisk, spotykamy wśród nich ludzi z marginesu, osamotnionych, doświadczających depresji, nawiedzonych wizjami, ale też i takich, którzy ze względu na swe zainteresowania bądź możliwości intelektualne nie znaleźli swego miejsca w życiu, które zwykło określać się mianem „normalnego”. Cytowany już Aleksander Jackowski wskazuje, że wielu outsiderów podejmuje aktywność artystyczną „z przemożnej potrzeby wypowiedzenia się, wyrażenia swoich lęków, obsesji. Ich sztuka (...) ratuje przed rozgoryczeniem, samotnością, degradacją społeczną. (...) Maluję, ponieważ jestem nieszczęśliwy, samotny, ponieważ nie chcę się załamać, poddać chorobie, starości. Maluję, aby żyć, znaleźć zastępczy cel istnienia, jego sens”¹⁶. Ich dzieła to indywidualna, a przez to niepowtarzalna wizja świata, naznaczonego często naiwnym,

¹³ C.G. Jung, *O stosunku psychologii analitycznej do dzieła poetyckiego*, [w:] C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Czytelnik, Warszawa 1976, s. 364.

¹⁴ A. Ehrenzweig, *The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing. An Introduction to a Theory of Unconscious Perception*, Routledge, Oxon 2001, s. 3.

¹⁵ A. Jackowski, *Sztuka zwana naiwną. Zarys encyklopedyczny twórczości w Polsce*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 1995, s. 10.

¹⁶ *Ibidem*, s. 16.

czasem radosnym, a czasem gorzkim spojrzeniem na otaczającą rzeczywistość. Świadomość niszcząca samą siebie, przejawiająca się pod postacią buntu, jest jednak wielu z nich zupełnie obca. Obraz świata „zapisany w wytworze” wynika z indywidualnej wiedzy o świecie i uporządkowany jest według własnych zasad – jego „odczytanie” wymaga intuicji i dużej wrażliwości odbiorcy, choć jak pisze Alfred Ligocki wielu artystów naiwnych stara się zachować postawę realisty. „Chcą przedstawiać świat i to nie jakiegokolwiek jego elementy, ale rzeczy istotne – chcą przedstawiać świat «prawdziwy». (...) Jest jednak rzeczą charakterystyczną, że wszędzie tam, gdzie nie spotykamy się z biernym naśladownictwem naturalistycznych konwencji, ale z oryginalną wizją – postawa ta nigdy nie doprowadza artysty do iluzjonistycznego przedstawienia potocznych wyglądów natury”¹⁷. Indywidualizm, niepowtarzalność, szczerość wyrazu, warunkujące nie zawsze uświadamiane bycie sobą, sprawiają, że choć nie mówią o wolności (co często czynią artyści profesjonalni), a zagadnienia związane z nią pozornie ich nie dotyczą, są blisko niej. Nie dążą też do uznania społecznego, często nie zdają sobie sprawy ani z tego, że działają w dziedzinie kreacji artystycznej, ani z wartości swoich dzieł, co powoduje, że nie zawsze chcą pokazywać swoje prace¹⁸.

Joanna Daszkiewicz, która wskazuje na szczerość i bezpośredniość wyrazu jako jedną z głównych cech sztuki outsiderów z niepełnosprawnością intelektualną, pisze: „paradoksem, dawno zauważonym przez badaczy, jest fakt, że przysługuje ona (tnz. szczerość – H.K.-S.) tylko największym artystom profesjonalnym i samorodnym twórcom naiwnym. Ci pierwsi, przekraczają swoim indywidualizmem i dojrzałością artystyczną to, co nazwać można wszelkim wpływem zewnętrznym. Ci drudzy, ograniczeni dysfunkcją intelektualną, dysponują tylko sobą, tworzą z siebie i dla siebie (...)”¹⁹. Wolni od wzorów dostarczanych przez inne osoby, zasad i reguł, tworzą dzieła naiwne, lecz szczere, oparte na bezpośredniej ekspresji.

W sposób znaczący aspekt ten znajduje odzwierciedlenie także w wypowiedzi Aleksandra Jackowskiego, który definiując naiwność cechującą wytwory artystów outsiderów, podkreśla, że pojęciu naiwności przypisuje się często znaczenie negatywne, jednak w odniesieniu do ich sztuki, podobnie, jak w odniesieniu do twórczości, czy jak mawiają niektórzy „sztuki” dziecka²⁰ jest ono umowne i wskazuje nie na osobowość autorów, ale na poetykę ich wytworów. Naiwność bywa bowiem „głupia,

¹⁷ A. Ligocki, *Artyści dnia siódmego*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1971, s. 36.

¹⁸ Łabarzewski opisuje pacjentów szpitali psychiatrycznych, którzy ukrywali swoje prace z obawy, że ktoś im je zabierze i zniszczy. Zob. R. Łabarzewski, *Szlachetna sztuka oporu*, materiały z konferencji: „L'Art Brut. Est – il le meme partout?/Czy wszędzie znaczy to samo?” zorganizowanej przez Stowarzyszenie „Oto Ja”, <https://www.facebook.com/OTO-JA-467828095272/> [dostęp: 1.08.2017].

¹⁹ J. Daszkiewicz, *Z notatnika galernika*, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

²⁰ Zob. H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej...*, *op.cit.*, s. 101–102.

drażniąca. Choćby naiwność polityka albo biznesmena. Ale jest też naiwność, i o nią tu chodzi, która jest obroną czystości, liryzmem, czułością, dziecięcym zachwytem pięknem świata, przekonaniem, iż wiara przenosi góry. Chciałbym tę naiwność postawić w rzędzie takich pojęć jak nadzieja, miłość, dobro, szlachetność²¹.

Naiwność w takim właśnie rozumieniu przeciwstawia się „akademyzmu”, wytwory naiwnych wynikają z wyobraźni, z „siebie samych”, co oznacza, że nie są efektem nauczania, czy ukierunkowujących artystę zewnętrznych nacisków, ale wynikiem twórczego potencjału i potrzeb autora, który w procesie kreacji wytworu odnajduje radość i sens życia.

Twórczość artysty naiwnego powołuje więc do życia byt autonomiczny, będący często następstwem autokreacji, pozwalający ujawnić się autorowi przez jego wytwór. Należy jednak pamiętać, że bez wartościowego, silnie w artyście nurtującego i niepokojącego twórczego pomysłu, wytwór artystyczny nie mógłby powstać. Nie zaistniałby on także wtedy, gdyby artysta nie umiał go w konkretnej, utrwalonej postaci zrealizować. Dopiero bowiem w tym momencie dzieło zyskuje byt trwały i niezmienny oraz moc estetycznego oddziaływania, poprzez swoje artystyczne ukształtowanie, na które składa się nie tylko jakość tworzywa, treść, artystycznie zorganizowana budowa, specyficzny układ, ale i swoista indywidualna ekspresywność²².

Przykładem zjawisk, które analizuję, może być choćby twórczość Teofila Ociepki, Przemysława Kiebzaka, Adama Dembińskiego czy Justyny Matysiak.

Teofil Ociepka²³ jeden z najśłynniejszych polskich malarzy naiwnych, był amatorem, samoukiem, „prymitywistą”, a zarazem niezwykle uzdolnionym i natchnionym teozofem. Imał się różnych zajęć, by po wielu doświadczeniach trafić do kopalni, gdzie jako górnik pracował aż do emerytury. Jego obrazy wyjątkowo misternie przeplatają elementy zaczerpnięte z życia górników, śląskich baśni i legend oraz literatury okultystycznej. Tworzył też niezwykle kompozycje związane z Saturnem, jego wymagowaną florą i fauną. Malowane później wizyjne, imaginacyjne przypominające dżunglę krainy nierzadko zamieszkują baśniowe smoki (*Bestie w rajskim ogrodzie*, 1961; *Bazyliszek*, 1964), a jeszcze częściej – niczym rajske ogrody – porastają je stylizowane, niezwykłe drzewa o powykręcanych tanecznie pniach i gałęziach oraz mieniące się barwami kwiaty (*Narodziny człowieka*, przed 1965). Kompozycje te, podobnie jak większość twórczości malarza, charakteryzują się bogactwem wyobraźni i jaskrawą, migotliwie zróżnicowaną kolorystyką, a rozmaitość form i barw tworzy niezwykle konglomerat. Z tego rodzaju prac Ociepka znany jest zresztą

²¹ A. Jackowski, *Sztuka zwana naiwną...*, op.cit., s. 13.

²² Zob. H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej...*, op.cit., s. 93 i nast.

²³ T. Ociepka należał m.in. do tzw. „Grupy Twórców Janowskich”, których obrazy są nacechowane aurą tajemniczości i symbolizmu, chociaż wszyscy mieli bardzo konkretne, miejscowe korzenie: wywodzili się ze środowisk związanych z najstarszymi dzielnicami przemysłowego Śląska: Janowa, Szopienic, Giszowca i Nikiszowca.

najbardziej – z kompozycji, w których łączył egzotyczno-fantastyczną florę i faunę ze światem górniczych wierzeń. Niezbyt często dostrzega się jednak, że głównym motywem jego prac pozostawała zazwyczaj walka Dobra ze Złem, sztukę traktował bowiem także jak boże posłannictwo (*Suche drzewo*, *Choinka chuligana*, 1958; *Dzieło ślepego przypadku*, 1957).

Przemysław Kiebzaka²⁴ określa się czasem mianem „pająka i architekta”. Jego ulubioną techniką jest cienkopis (najczęściej czarny). W wytworach tego artysty pojawiają się miejskie pejzaże, tajemnicze miasta, zabytkowe kamienice i wymyślone budowle. Tworząc projekty często posługuje się widokówkami i fotografiami. W „Zapiskach, uwagach, odczuciach”, dotyczących twórczości Kiebzaka czytamy, że na podstawie wizerunków miejsc, których nigdy nie widział, stwarza on własne światy, a „z płataniny kresek wyłania się jakiś porządek, rosną w niebo kolejne piętra, wiją się ulice, rozpychają place. Nie spotkamy tam człowieka, ale na pewno znajdziemy tam spokój słonecznego przedpołudnia. (...) Rysunki (...) mogą być wytchnieniem dla niego i dla tych, którzy poszukują swojej arkadii”²⁵.

O twórczości Adama Dembińskiego²⁶ można powiedzieć, że urzeka zarówno treścią, jak i formą. Artysta, który nigdy nie chodził do szkoły, nie potrafił pisać ani czytać (podpisywał jednak swoje prace pismem lustrzanym), miał problemy z mową, które nie przeszkadzały na bycie „niezwykłym gadułą”, bo w rozmowie pomagał sobie w gestami, niezwykle lubił dzielić się historiami ze swego niełatwego dzieciństwa. To właśnie te historie najczęściej zresztą gościły na jego pracach – o dziadku, zwierzętach domowych (konie, krowy, kaczki), sprzętach rolniczych i militariach (czołgi, armaty, pistolety). Dla jego twórczości charakterystyczny jest gruby kontur tworzony markerem oraz niezwykle ekspresyjne plamy kolorów, w tych pracach, w których kolor chciał nałożyć.

²⁴ Artysta związany z poznańską pracownią plastyczną Warsztatu Terapii Zajęciowej „Krzemień” i poznańską Galerią „Tak”, która zorganizowała wystawy jego prac: „Folwark i pałace” (2006), „Trzy światy: Nikifor, Źarski, Kiebzak” (2005) oraz „Projekt – niewidziane miasta” (2009). Prace Przemysława Kiebzaka spotkały się z uznaniem i zostały docenione w 2007 roku podczas 8 Triennale INSITA w Bratysławie, w ramach odsłony „Magiczna Architektura” (Szafer, 2009, katalog wystawy „Projekt – Niewidziane Miasta”), nagrodzono go także wyróżnieniem podczas Międzynarodowych Biennale Sztuk Plastycznych Osób Niepełnosprawnych w Krakowie w 2008 roku.

²⁵ M. Kwitowska, *Katalog wystawy „Trzy światy: Nikifor, Źarski, Kiebzak”*, Poznań 2005.

²⁶ Prace Adama Dembińskiego po raz pierwszy zostały pokazane na wystawie zbiorowej zatytułowanej „Jesteśmy tacy, jacy jesteśmy...” w plockim Teatrze Dramatycznym w 1990 roku. Później był stałym bywalcem plenerów (w Zakrzewie) i wystaw OTO JA, odbywającego się corocznie w DPS Zakrzewo. Życie spędził na wsi, mieszkał najpierw z rodzicami u dziadków, a po śmierci ojca i wyjeździe matki w zakładzie wychowawczym prowadzonym przez siostry zakonne oraz Domu Pomocy Społecznej w Brwilnie k. Płocka [broшура 12, Adam Dembiński, edycja AK, Płock 2005].

Ulubioną techniką Justyny Matysiak²⁷ jest rysunek wykonany cienkopisem. Jej prace charakteryzują się efektem rzeźbiarskim uzyskanym poprzez staranne wypełnianie konturów krótkimi kreskami. Tematami najczęściej są ludzie, przeważnie w ruchu, gdyż taniec i rysunek to jej dwie największe pasje, chociaż lubi też architekturę i zwierzęta. „W gestach i grymasach postaci i zwierząt (...) wiele jest przypadku. Ten przypadek sprawia często niesamowite wrażenie. Ptaki i zwierzęta mają ludzkie myślące „miny”, wyrażające określone emocje, smutek, oczekiwanie, złość, zdziwienie”²⁸.

Dialog dziecięcego odbiorcy ze sztuką outsiderów

Wchodząc w świat ludzi dorosłych, dziecko nie powinno być obojętne na piękno, bo brak wrażliwości estetycznej znacząco zubaża życie, co szczególnie widoczne jest w czasach współczesnych, gdy masowo i szablonowo powiela się nie tylko wyroby przemysłowe, ale również cechy ludzkie. Historia estetyki dostarcza wielu przykładów, w pedagogicznych rozważaniach o sztuce akcent był różnie rozłożony, przemianie uległy też same dziedziny – ich tworzywo, środki wyrazu, treść przeżyć przez nie wywoływanych. Istotą zachodzących zmian stało się jednak przede wszystkim dostrzeżenie, że sztuka wiąże się z najbardziej podstawowymi potrzebami każdego człowieka – potrzebą wzruszeń i doświadczeń, ale też potrzebami poznawania nieznanego, a przede wszystkim dialogu z tym, co nowe, zaskakujące, inne, a może mimo wszystko bliskie. Pojęcie dialogu, który przestał być tylko wymianą zdań między osobami czy formą literacką, rozumiem podobnie jak Henri van Lier, który podkreśla, że umysł nie jest realnością samowystarczającą, lecz percypuje i przyjmuje wszystkie rzeczy i siebie w działaniu, które jest nieustannym dialogiem ze środowiskiem. Komunikatywność jest podstawą dialogu, którego weryfikacja dokonuje się dzięki twórczości człowieka. Świat nie jest stały, tylko staje się, a człowiek i jego osobowość (struktury, poziom) zmieniają się do końca życia. W nieustannym dialogu jednostka – świat, umysł i natura ciągle się wzajemnie stwarzają. Van Lier pisze o mnożących się sensach, które prowadzą dialogi, dziś każdy pyta i szuka odpowiedzi. Trzeba tym samym krzyżować różne punkty widzenia, a poszukiwanie prawdy wydaje się cenniejsze,

²⁷ Artystka pochodzi z Przeźmierowa koło Poznania. Od lat związana jest z pracownią plastyczną Warsztatów Terapii Zajęciowej „Krzemień” i poznańską Galerią „Tak”. Jej prace są znane i doceniane przez krytyków na całym świecie. Największym sukcesem artystki było zdobycie nagrody Grand Prix 8 Triennale Sztuki Naiwnej – Outsider Art i Art Brut, w Bratysławie w 2007 roku. Jest pierwszą Polką, która zdobyła to wyróżnienie. Zob. film pt. „Art. Brut – Justyna Matysiak”, <http://zielonedrzwi.onet.pl/1591535,relacje.html> film; <https://zielonedrzwi.tvn.pl/wideo,924,v/justyna-matysiak,112760.html>

²⁸ M. Żmudzińska, *Katalog wystawy „Moment”*, Poznań 2007.

niż jej ostateczne sformułowanie. W tym poszukiwaniu, zderzaniu, nieustannej konfrontacji ludzie stają się sobie bliżsi²⁹.

W ciągle zmieniających się warunkach życia dialog wymaga zmiany stosunku między tymi, którzy go prowadzą, wymaga partnerstwa. Partnerzy mogą być w różnym wieku, mają jednak wspólny cel, chcą poznać i zrozumieć. Taka koncepcja świata, który się staje, i człowieka, który się zmienia, może być widoczna w dialogu dziecka ze sztuką „Innego”, jeśli w tym dialogu będzie mu towarzyszył dorosły. Oboje uczą się bowiem nie tylko tolerancji wobec odmiennych punktów widzenia, ale też tego, że warto rezygnować z pouczania na rzecz wzmocnienia wysiłków wzajemnego zrozumienia swoich punktów widzenia. Tym samym dziecko, pytając i poszukując odpowiedzi, nie staje się biernym odbiorcą, ale aktywnym uczestnikiem, znajduje się w centrum dzieła, a nie przed nim.

Między dzieckiem a światem sztuki „Innego” (choć dotyczy to także relacji z dziełami innych artystów) możliwy staje się dialog, bo sztuka, odwołując się do naturalnej potrzeby dziecka związanej z aktywnością twórczą determinowaną chęcią poznawania świata, jego eksplorowania, doświadczania, wyrażania emocji, uczuć i przeżyć, pozwala w procesie percepcji wytworów sztuki, w tym outsider art, zauważyć, że istnieje „przyzwolenie”, by w twórczości „zmieniać” świat zgodnie z własną wizją. Przemyślane przez dorosłego „spotkanie” z wytworami Innych zachęci do refleksji, zainspiruje postawę niezgody na zło, pozwoli na poszukiwanie własnych prawd o świecie, a przede wszystkim sprawi, że pojawią się pytania, na które można szukać odpowiedzi. W ten sposób dialog ze sztuką Innego jest w stanie przygotowywać dziecko do lepszego rozumienia życia, a nie tylko jego oceny opartej na sztywnych i niezmiennych kryteriach.

W dialogu z wytworami outsiderów dziecko może odwoływać się do pokładów własnej wyobraźni, myśleć dywergencyjnie, stawać się otwarte na działania twórcze podejmowane przez innych, ale też kształtować gotowość do aktywności typu twórczego.

Dyspozycje te są szczególnie cenne, gdy przed człowiekiem stają zadania nie tylko nowe, ale i trudne. Programy pedagogiczne podkreślające znaczenie funkcji sztuki we współczesnym świecie, choć często mają charakter teoretyczno-postulatywny i akcentują różne aspekty wychowania estetycznego, zgodnie zwracają uwagę na rozszerzanie się możliwości społecznego funkcjonowania sztuki, choć rzadko odwołują się do potencjału tkwiącego w sztuce outsiderów. A przecież dialog z twórczością Innego pozwala dziecku-odbiorcy przekraczać granice świata rzeczy, bo wstępując w wyobrażany świat możliwości, wydobywa z niego rzeczy nowe i nieznanne, stając się osobą, która we własnym, twórczym działaniu artystycznym może odnaleźć nowe możliwości. By jednak działać twórczo, „człowiek musi stale się uczyć, bo uczenie się pozwala ciągle na nowo odkrywać siebie i tworzyć samego siebie”³⁰.

²⁹ H. van Lier, *Nowy wiek*, PIW, Warszawa 1970.

³⁰ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 301–302.

Niestety odnoszę wrażenie, które potwierdzają prowadzone przeze mnie badania³¹, że w procesie „wychowaniu do sztuki”, rzadko dostrzega się prawdziwie humanistyczne wartości sztuki outsiderów. A przecież to właśnie te wartości zagrożone są coraz powszechniejszymi zjawiskami technokracji, konformizmu i alienacji jednostki.

Dyskusja

W Polsce twórczość outsiderów jest coraz częściej dostrzegana i doceniana, jednak zainteresowanie nią nie przekłada się na krytyczne, naukowe analizy pozwalające ustalać jej granice i odmiany. Być może powodem jest fakt, że do dziś, w niektórych środowiskach naukowych i artystycznych, trwają dyskusje, związane z postulatami awangardy z początku XX wieku, który zakładał, że artystą może być każdy człowiek jeśli tylko ma ciekawy pomysł i jest w stanie go zrealizować, a może to, że coraz trudniej ustalić jednoznacznie pojęcie sztuki, która nieustannie ewoluuje. Nie ułatwia takich analiz także znaczne zróżnicowanie w grupie twórców nieprofesjonalnych – są wśród nich między innymi osoby z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną, osoby z zaburzeniami psychicznymi, ci, którzy z różnych przyczyn nie radzą sobie z wyzwaniami płynnej ponowoczesności, w której często zysk finansowy bywa ważniejszy niż człowiek, ale też ci którzy odkrywają swój potencjał twórczy dopiero w sytuacjach włączania ich w realizowane w różnych placówkach opiekuńczych, terapeutycznych czy nawet resocjalizacyjnych działania arteterapeutyczne.

Istotne jest jednak to, że polscy artyści nieprofesjonalni tworzą, odnoszą sukcesy, szkoda jedynie, że większość z nich to sukcesy zagraniczne – prace znakomitych artystów z kręgu sztuki „naiwnej” – Nikifora, Monsiela, Wnęk czy Zagajewskiego – wystawiane są w galeriach na całym świecie i choć nie sposób przecenić ich wartości, w Polsce prace te, oprócz kilku galerii i muzeów, rzadko są widoczne. Czyżby outsider art uległ „zagubieniu” w uznanych, cieszących się popularnością nurtach sztuki?

O sztuce outsiderów niezwykle mało (albo wcale) mówi się także na zajęciach, które powinny sprzyjać wychowaniu przez sztukę. Sztuce naiwnej trudno wyjść poza zaklęty krąg „niebytu”, chociaż pierwszy duży pokaz prac tych artystów miał w Polsce miejsce w Zachęcie w 1965 roku, a więc ponad pięćdziesiąt lat temu. Znamienny tytuł tamtej wystawy „Inni” i dziś sprzyjałby pytaniu, czy istnieje wśród nas rzeczywista, nie deklaratorywna potrzeba, by tę „inność” poznać i starać się zrozumieć, by wokół tej „inności” budować z dzieckiem dialog?

³¹ Badaniami objęto 120 dzieci w wieku od 5 do 7 lat. Zastosowano w nich obserwację zachowań niewerbalnych i werbalnych, narracje dziecięce oraz rozmowy dotyczące percyptowanych obrazów (dialog z dorosłym oraz rozmowę z „Innym” oraz innymi dziećmi; wśród wytworów znalazły się reprodukcje prac Nikifora, Henryka Żarskiego, Przemysława Kiebzaka, Teofila Ocieпки, Justyny Matysiak, Adama Dembińskiego.

Znamienna wydaje się myśl Pierra Francastela, który napisał, że każdy z przedmiotów artystycznych jest niezwykłym miejscem spotkania, świadectwem pewnej większej lub mniejszej, ale zawsze znacznej liczby sposobów spostrzegania człowieka i świata³².

Podsumowanie

Henri Bergson powiada, że celem wychowania powinien być człowiek idealny, pełen szacunku zarówno dla innych, jak i dla siebie samego³³. Osiągnięcie tego celu wyznacza także jeden z kierunków relacji dziecka ze sztuką, która w atmosferze otwartej komunikacji będzie rozwijać, zachęcać do aktywności, do potwierdzenia lub zaprzeczania zjawiskom przez nią proponowanym. Jej funkcją nie jest prowadzenie do konformizmu i stagnacja, ale do twórczości i zmiany. Wychowanie do twórczości i sztuki to także, jak podkreśla Maslow, odejście od schematów poznawczych – gotowych kategorii pojęciowych, schematów rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków nie pozwalających na indywidualne spostrzeganie rzeczywistości, bo „taki rodzaj poznania tylko hamuje ciekawość poznawczą, rozwija automatyzm zachowania i skłonność do pseudorozwiązań³⁴. W procesie uczenia odejście od „rubrykowania” pozwoli też ograniczyć kształcenie czysto werbalne, abstrakcyjne, analityczne na rzecz poznania intuicyjnego, estetycznego, metaforycznego, co z kolei ułatwi wielostronne stymulowanie osobowości, ponieważ „w naszej kulturze i tej epoce konieczne jest przywrócenie równowagi na korzyść spontaniczności, zdolności do ekspresji, (...) pełnego zaufania do procesów innych niż wola i kontrola, do braku premedytacji, do twórczości (...)”³⁵.

Dziecko, które uczy się wspólnie z dorosłym dostrzegać zróżnicowane wartości w wytworach twórców naiwnych, będzie przygotowane do wyboru, uzasadniania własnego zdania, ale i wartościowania bez odwoływania się wyłącznie do własnych ocen i preferencji w tym, co jest banalne lub wartościowe, bo dostrzeże różnice między osobistym upodobaniem a wartością dzieła. Istotne wydaje się także, że tak przygotowany człowiek będzie umiał odróżnić wartość dzieła od wartości treści czy przedstawianego przedmiotu. Kultura estetyczna jest bowiem funkcją kultury ogólnej i daje się kształtować w procesie systematycznego obcowania z nią przy założeniu, że punktem wyjścia będą zawsze zainteresowania i upodobania indywidualnej osoby pozostającej w interakcji ze środowiskiem.

³² P. Francastel, *Twórczość malarska a społeczeństwo: szkice*, PIW, Warszawa 1973.

³³ I. Wojnar, *Bergson*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 302–303.

³⁴ A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 194.

³⁵ *Ibidem*.

Zrozumienie wytworów Innego wymaga więc odpowiedniego wprowadzenia odbiorcy (dziecka) w świat artystyczny, w którym myśl twórcza, przekształcająca świat poprzez ciągłe poszukiwania formalne (nawet w pojedynczym akcie kreacji), jest niełatwa do odkrywania.

Każdy z wytworów sztuki outsider art, percypowanych i analizowanych przez dziecko zawiera w sobie jednak niezwykle cenny aspekt – aktywizuje dziecięcego odbiorcę przez tworzenie struktur artystycznych pełnych wieloznaczności, które zakładają i pozwalają mnogość interpretacji w momencie percypowania wytworu³⁶.

Bibliografia

- Duvignaud J., *Socjologia sztuki*, PIW, Warszawa 1971.
- Eco U., *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Czytelnik, Warszawa 1973.
- Ehrenzweig A., *The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing. An Introduction to a Theory of Unconscious Perception*, Routledge, Oxon 2001.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Francastel P., *Twórczość malarska a społeczeństwo: szkice*, PIW, Warszawa 1973.
- Gołaszewska M., *Kim jest artysta?*, WSiP, Warszawa 1986.
- Jackowski A., *Sztuka zwana naiwną. Zarys encyklopedyczny twórczości w Polsce*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 1995.
- Jackowski A., Jarnuszkiewiczowa J., *Sztuka ludu polskiego*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1967.
- Jung C.G., *O stosunku psychologii analitycznej do dzieła poetyckiego*, [w:] C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Czytelnik, Warszawa 1976.
- Kapuściński R., *Lapidaria I-III*, Czytelnik, Warszawa 2000.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Ligocki A., *Artyści dnia siódmego*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1971.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Perez de Cuellar J., *Twórcza różnorodność świata*, „UNESCO i my” 1997, nr 1.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.
- van Lier H., *Nowy wiek*, PIW, Warszawa 1970.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.
- Wojnar I., *Bergson*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

³⁶ Por. U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność...*, op.cit., s. 23–57, 158–186.

Netografia

Portal Informacyjny Osób Niepełnosprawnych, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

Daszkiewicz J., *Z notatnika galernika*, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

Jaszczak B., *Dać szansę*, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

Luterek G., *Oswajanie światów*, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

Łabarewski R., *Szlachetna sztuka oporu*, materiały z konferencji: „L'Art Brut. Est – il le meme partout?/Czy wszędzie znaczy to samo?” zorganizowanej przez Stowarzyszenie „Oto Ja”, [https://www.facebook.com/OTO-JA-467828095272/Wiatr A., Jaka sztuka?](https://www.facebook.com/OTO-JA-467828095272/Wiatr-A.-Jaka-sztuka?), www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

Wywiad z Romanem Zańko, www.pion.pl [dostęp: 1.08.2017].

Katalogi

Wystawa Przemysława Kiebzaka „Projekt – niewidziane miasta” zorganizowanej przez Galerię „Tak” w Poznaniu (luty – marzec 2009).

Wystawa Adama Dembińskiego i Pablo Picasso „Gesty” zorganizowanej przez Galerię „Tak” w Poznaniu (październik – listopad 2007).

Wystawa malarstwa z kolekcji płockiej „Oto My” zorganizowanej przez Galerię „Tak” w Poznaniu (maj – lipiec 2006).

Wystawa Nikifora, Henryka Żarskiego i Przemysława Kiebzaka „Trzy światy” zorganizowanej przez Galerię „Tak” w Poznaniu (marzec – maj 2005).

Wystawa Justyny Matysiak „Moment” zorganizowanej przez Galerię „tak” w Poznaniu.

Anna Steliga
Uniwersytet Rzeszowski

Edukacja plastyczna i terapia przez sztukę sposobem na rehabilitację osób chorych psychicznie

*Dla tych, którzy nigdy nie zaznali satysfakcji ze swych dokonań,
sztuka niespodziewanie okazuje się dowodem tego, że może im się udać¹*

Wstęp

„Oprawą” każdej cywilizacji są sztuki plastyczne. Uprawianie sztuki pozwala człowiekowi „rozszerzyć” granice własnego pojmowania i percepcji. Pozwala wnikać w istotę bytu. Sztuka staje się dla człowieka „narzędziem w odkrywaniu wartości własnego istnienia, co «przy okazji» pozwala tworzyć przedmioty, które z czasem tworzą tzw. kulturę estetyczną”².

Do sztuk plastycznych zaliczają się dziedziny wizualnej twórczości artystycznej człowieka. Wytworzone dzieła mogą przyjmować formę materialną i trwałą, ale nie tylko. Forma artystycznej struktury dzieła i środki artystyczne są wyznaczone przez dyscyplinę sztuki plastycznej (malarstwo, rysunek, rzeźba, grafika), technikę i zastosowaną przez twórcę konwencję³.

Na temat zastosowania sztuki w terapii, a także o ważności edukacji plastycznej w życiu każdego człowieka, w tym osób z niepełnosprawnościami psychicznymi, pisało wielu autorów. Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy i ma za zadanie przedstawić stan wiedzy w danej dziedzinie na podstawie wybranego, aktualnego piśmiennictwa. Skupiam się zatem na prezentacji i omówieniu postaw i myśli badaczy wspomnianych wyżej obszarów (edukacja plastyczna i terapia przez sztukę), które mogą stać się jednym z istotnych sposobów rehabilitacji osób chorych psychicznie.

¹ F. Ludnis-Katz, E. Katz, *Wolność tworzenia*, http://www.soswpila.pl/witaj_kulturo.html [dostęp: 14.07.2017].

² E. Muszyńska, *Sztuka jako forma dialogu*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 81.

³ A. Gawęł, *Plastykoterapia jako forma pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania*, [w:] *Arteterapia – zdrowie dzięki sztuce*, red. M. Majorczyk, M. Szabelska-Holeksa, Wydawnictwo Naukowe Collegium Da Vinci, Poznań 2015, s. 154–155.

Edukacja plastyczna

Celem każdej edukacji, w tym także plastycznej jest dyfuzja wiedzy. Należy pamiętać, iż to właśnie wiedza ma ogromny potencjał emancypacyjny i jest procesem społecznym. „W edukacji istotne są analizy i interpretacje dotyczące człowieka i jego wielostronnych uwikłań. Te ostatnie odnoszą się nie tylko do sztucznego środowiska, ale też do środowiska społecznego i jednostkowej egzystencji”⁴. Głównym zadaniem edukacji jest przygotowanie do życia, ukazanie funkcjonowania świata i zdobycie umiejętności do realizacji celów życiowych. Należy przy tym nie zapominać, iż to sztuka i kultura artystyczna są integralną częścią rzeczywistości. „Truizmem jest (...) stwierdzenie, że sztuka musi być obecna w edukacji, natomiast problemem wydaje się sposób włączenia jej zagadnień do procesu dydaktycznego i właściwe zrozumienie celów tych działań”⁵.

Edukacja to poniekąd przywilej, to także szansa na kształcenie umysłu, rozwijanie świadomości i osobowości. Efektem edukacji jest umiejętność kształtowania swojej drogi życiowej, zaspokajanie potrzeb i aspiracji⁶.

Podobnie rzecz się ma z edukacją plastyczną, która służy wprowadzaniu w świat wartości artystycznych i wizualnych. Dzieje się to równolegle na kilku płaszczyznach.

Pierwsza służy tworzeniu struktury pojęć dotyczących zjawisk plastycznych, druga kształci umiejętności obserwacji i dostrzegania tych zjawisk w naturze i wytworach rąk ludzkich, trzecia prowadzi do uświadomienia i doświadczenia możliwości celowego stosowania środków wyrazu plastycznego, czwarta pozwala na zrozumienie, jak procesy kulturowe warunkują rozwój sztuki⁷.

Jednym z działań dydaktyczno-wychowawczych przygotowujących do czynnego uczestnictwa w kulturze jest edukacja plastyczna, ponieważ „wychowuje się w ten sposób świadomego i kompetentnego odbiorcę przekazów kulturowych. W wymiarze jednostkowym natomiast osobisty kontakt z dziełem sztuki ma wpływ na jakość życia człowieka, na zaspokojenie specyficznych potrzeb emocjonalnych”⁸.

⁴ L.W. Zacher, *Konteksty rozwoju edukacji*, [w:] *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 29.

⁵ A. Mazur, *Edukacja artystyczna – zadanie do wykonania czy radość tworzenia*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur, R. Tarasiuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, s. 9.

⁶ *Ibidem*, s. 14.

⁷ A. Mazur, *Przygotowanie do odbioru sztuki współczesnej w procesie edukacji plastycznej*, [w:] *Sztuka – nauczyciel – uczeń*, red. J. Plisiecki, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 44.

⁸ A. Mazur, *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, red. A. Boguszcowska, A. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013, s. 61.

Sztuki plastyczne mogą odgrywać szczególną rolę w życiu każdego człowieka, w tym osób z niepełnosprawnością, bo „pozwalają na swobodną ekspresję, na auto-kreację, komunikację werbalną i niewerbalną – są najczęściej źródłem radości i satysfakcji dla uczestnika zajęć”⁹.

Sztuka to subiektywne odczuwanie zjawisk i inny sposób patrzenia na rzeczywistość niż nauka. Zadaniem zajęć plastycznych jest rozwijanie wyobraźni, wrażliwości, uzdolnień, poszerzanie wiedzy, wyrażanie przeżyć, uczuć, myśli oraz samooceny. „W plastyce emocje należy uznać za zasadniczy motor wszelkiej aktywności i przyjmowania wartości, bez przeżywania uczuć, zapału czy entuzjazmu ekspresja artystyczna po prostu nie zaistnieje”¹⁰. Te wszystkie wyżej wymienione zalety różnych dziedzin sztuk plastycznych powodują, iż „coraz powszechniejsze i częstsze wykorzystywanie sztuki do działalności terapeutycznej traktowane jest obecnie już nie jako moda czy nowość, lecz jako nurt działań praktycznych, utwierdzający swoje przekonania i opierający swe fundamenty na teoriach i badaniach naukowych”¹¹.

Terapia przez sztukę

Różnorodność dyscyplin naukowych korzystających z możliwości arteterapii obrazuje jej znaczny potencjał. Terapia przez sztukę od lat ma swoje zastosowanie m.in. w edukacji, sztuce, psychiatrii, psychoterapii czy też w medycynie.

Czym zatem jest sztuka i jej uprawianie, czyli twórczość? Irena Wojnar wiele lat temu już mówiła, iż „sztuka wydaje się nowym atrakcyjnym instrumentem wychowawczym, który odpowiada aktualnym potrzebom i tendencjom”¹².

Stanisław Popek proces twórczy nazywa kompleksem ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku których następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego ja¹³. Według Władysława Tatarkiewicza tworzenie sztuki to wytwarzanie czegoś fikcyjnego, odkrywanie rzeczywistości, piękna, prawdy, tworzenie tego, czego przedtem

⁹ I. Bugajska-Bigos, A. Konstanty, M. Mirek, E. Motyka, A. Siciarz, M. Szarota, *Arteterapia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, [w:] *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji*, red. T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, Nowy Sącz 2014, s. 391.

¹⁰ A. Boguszewska, *Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych*, [w:] *Wybrane problemy edukacji plastycznej...*, op.cit., s. 165.

¹¹ E. Nieduziak, *Terapia w teatrze dziecięcym – możliwości wykorzystania*, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. 1, red. B. Kurowska, K. Łopot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015, s. 154.

¹² I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, op.cit., s. 238.

¹³ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 13.

nie było¹⁴. Z kolei Helena Hohensee-Ciszewska o twórczości mówi, że jest zawsze przekroczeniem zastanego¹⁵.

Jeżeli zaś chodzi o proces arteterapeutyczny, to ma on na celu „ukazanie urody świata i bogactwa natury oraz neutralizowanie przeszkód, które hamują wewnętrzny rozwój człowieka”¹⁶.

Nie może on przebiegać według sztywnych schematów, gdyż to nie sprzyja spontanicznemu działaniu. Zatem w procesie arteterapeutycznym można zastosować zasady wykorzystywane w pedagogice zabawy. Są nimi: dobrowolność uczestnictwa i możliwość decydowania uczestnika zajęć o swojej aktywności w proponowanych działaniach, komunikacja, która polega na porozumiewaniu się w sposób werbalny i niewerbalny, możliwość wyrażenia emocji, sprzeciw wobec rywalizacji, stosowanie różnych środków wyrazu (np. malowanie, śpiew, gra na instrumencie itp.), a także zasada „tu i teraz” odnosząca się do doznań doświadczanych podczas zajęć¹⁷.

Arteterapia ma związki z pedagogiką, teorią wychowania przez sztukę, pedagogiką wolnego czasu i animacją społeczno-kulturalną. Charakterystyczne elementy, na których się opiera, to: relacja terapeutyczna, proces terapeutyczny oraz medium estetyczne (np. dziedzina sztuki, przyroda, wytwory, dzieło, efekt kreacji)¹⁸.

Z kolei rozpatrując związki arteterapii z edukacją, uwzględnia się takie metody jak: eksperyment, sondaż czy testowanie. Obecne podejścia badawcze w pedagogice twórczości to przejście od metod ilościowych do jakościowych np. do bardzo ciekawego typu „badań w działaniu”¹⁹, spotykanych także w terapii przez sztukę.

Efekt terapeutyczny twórczego działania jest niewątpliwy. Sztuka wyzwala sprawność jednostki, przyczyniając się do przywrócenia szacunku i zaufania do siebie. W osobach skrajnie zniechęconych życiem, apatycznych, wyzwala się energia i chęć do życia. Tworzyć może każdy, kto nosi w sobie uczucia i doświadczenia, kto posiada wewnętrzną potrzebę wyrażania się²⁰.

¹⁴ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982, s. 157.

¹⁵ H. Hohensee-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, WSiP, Warszawa 1982, s. 60.

¹⁶ D. Kokolus, *Arteterapia jako metoda aktywizacji i poprawy jakości życia osób przewlekle chorych*, [w:] *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju...*, op.cit., s. 251.

¹⁷ U. Bissinger-Ćwierz, *Animacja muzyczna w pedagogice zabawy*, „Grupa i Zabawa” 2001, nr 2.

¹⁸ J. Świątkiewicz, *Metodologia i perspektywy badań arteterapii*, [w:] *Arteterapia – zdrowie dzięki sztuce*, op.cit., s. 64.

¹⁹ K.J. Szmidt, *Współczesne podejście w pedagogicznych badaniach nad twórczością. Przegląd wybranych stanowisk*, [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K.J. Szmidt, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.

²⁰ E. Niestorowicz, *Między terapią a kreacją. Słów kilka o wyobraźni i akcie twórczym głuchoniemych rzeźbiarzy*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne*, red. A. Boguszevska, B. Niścior, Wydział Artystyczny UMCS, Lublin 2015, s. 220.

W zależności od stosowanych narzędzi i technik można wyróżnić wiele rodzajów szeroko pojętej arteterapii obejmującej także m.in. muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię, a także wszystkie inne działania terapeutyczne, wykorzystujące w celach leczniczych lub wychowawczych np. film, teatr, grafikę, rzeźbę, papieroplastykę itp. Arteterapia została szerzej opisana przez wielu autorów, m.in. także przeze mnie w książce *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie*²¹ w rozdziale „Terapia – wybrane zagadnienia”. Poniżej zostaną jedynie zarysowane poszczególne elementy arteterapii. I tak np. Helena Cesarz wykorzystywała muzykę jako inspirację do tworzenia obrazu plastycznego przez chorych na schizofrenię²². Z kolei terapia tańcem obejmuje wzory napinania i odprężania mięśni, wzory strukturalne ciała i jego gesty, jakość ruchu, wzorce ruchowe uwarunkowane rozwojowo, rytmikę i dynamikę ciała, improwizację tematyczną oraz nieświadomy ruch symboliczny ciała²³. To wszystko ułatwia także wyrażanie się za pomocą narzędzi malarских, rysunkowych czy rzeźbiarskich.

Teatroterapia najczęściej działa w sferze osobowościowego i emocjonalnego rozwoju pacjenta. Leczenie teatrem opiera się na uwalnianiu ludzkiej psychiki od wszelkich natręctw, fobii, zahamowań oraz uprzedzeń i oczyszczaniu z agresywnych, antyspołecznych zachowań. Udział w przedstawieniach uczy samoakceptacji, wytrwałości i determinacji, podnosi poziom wartości samego siebie i zachęca do zrobienia kroku naprzód, chociażby w postaci wykonywania dzieł plastycznych.

Chromoterapia wykorzystuje oddziaływanie kolorów na psychikę człowieka. Istnieje wiele metod wprowadzania kolorów do organizmu, m.in. otaczanie się kolorami, spożywanie żywności związanej z daną barwą, kąpiele z wodą nasyoną olejkami aromatycznymi i solami kąpielowymi o odpowiedniej barwie, oddychanie wyobrażonym kolorem, a także wizualizowanie kolorów i inne terapie medytacyjne²⁴.

Fototerapia, czyli terapia światłem, polega na ekspozycji chorych na sztuczne, intensywne białe światło. Formą naturalnej fototerapii jest przebywanie w słoneczne dni poza domem²⁵. Można także podejmować próby malowania w plenerze.

Celem ergoterapii jest osiągnięcie jak największej samodzielności oraz niezależności w życiu codziennym oraz/lub zawodowym. Praca jest rozumiana przez pacjentów jako „pomost” ułatwiający nawiązywanie satysfakcjonujących kontaktów społecznych. Taką pracą mogą stać się dzieła plastyczne.

²¹ A. Steliga, *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie*, Wydawnictwo Xeein, Kraków 2012, s. 68–116.

²² H. Cesarz, *Muzyka jako inspiracja do tworzenia obrazu plastycznego u chorych na schizofrenię*, „Zeszyty Naukowe” 1931, nr 31, s. 135–139.

²³ D. Koziełło, *Taniec i psychoterapia*, KMK Promotions, Poznań 2002.

²⁴ W. Karpińska, *Barwy emocji a holistyczne uzdrawianie*, natura-medica.pl/Chromoterapia/barwy_emocje.htm [dostęp: 14.07.2017].

²⁵ Ł. Świącicki, *Fototerapia*, [w:] *Psychiatria*, t. 2, red. A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka, Urban & Partner, Wrocław 2002, s. 197–202.

Należy zawsze pamiętać, iż wartość terapeutyczna arteterapii nie tkwi w produkcie finalnym aktu twórczego, lecz w samym procesie tworzenia, w twórczym myśleniu i samodzielnym odkrywaniu własnych możliwości. „Oprócz funkcji terapeutycznych sztuka ma pomagać w rozwijaniu spostrzegawczości, wyobraźni, myślenia. Dlatego zajęcia plastyczne o charakterze terapeutycznym stanowią propozycję uniwersalną”²⁶.

Rehabilitacja osób chorych psychicznie

„Schizofrenia bardzo często zaczyna się niejasnym poczuciem utraty lub sparaliżowania własnego ja, które jest główną osią jednoczącą wszelką aktywność psychiczną”²⁷. Ewa Syristova w 1982 roku na temat tej choroby pisała, iż relacja między osobą chorującą na schizofrenię a rzeczywistością przybiera specyficzną formę, bowiem granice między obydwiema sferami zacierają się. Jak podaje Małgorzata Opoczyńska światem przeżyć osób chorych psychicznie, w tym chorych na schizofrenię, zaczęto interesować się całkiem niedawno, bo dopiero w początkach XX wieku. Na gruncie fenomenologicznego kierunku w psychiatrii i w psychologii przyjmuje się, że poznanie człowieka chorego psychicznie możliwe jest na drodze rekonstrukcji świata jego przeżyć. W tym podejściu rezygnuje się z badania psychopatologicznych ekspresji i dąży do zrozumienia tego szczególnego świata doświadczeń, do którego te ekspresje się odnoszą. Przeżycia chorych na schizofrenię to często doświadczenia cierpienia i doświadczenia ośnienia – oba występują z powodu wartości. A mianowicie: „raz osoba duchowa doznaje cierpienia, nie mogąc się wskutek choroby organizmu zamianifestować lub gdy nie znajduje w świecie wartości, ku którym by mogła iść, innym razem odkrywając nieznany dotąd świat wartości, sama wypełnia się poczuciem sensu, radości i spełnienia”²⁸. O pozytywnych następstwach schizofrenii w okresie remisji choroby mówią też czasem sami chorzy. Wymieniają m.in. gruntowną przebudowę całego swojego charakteru i jego reintegrację na dojrzałym poziomie, „głębsze wejście w życie”, poszerzenie samoświadomości, przebudowę moralno-etyczną charakteru, wyzwolenie i pogłębienie sił twórczych, w tym intelektualnych i artystycznych. Tu z pomocą mogą przyjść sztuki plastyczne.

Spontaniczne rysunki schizofreników (...) są czasem jedynym sposobem wyrażenia niedostępnych i niemożliwych do przekazania w jakikolwiek inny sposób przeżyć. Malowidła schizofreników są środkiem porozumienia tam, gdzie do wyrażenia przeżycia

²⁶ A. Gawęł, *Plastykoterapia jako forma pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania*, op.cit., s. 159.

²⁷ E. Syristova, *Świat urojony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, s. 81.

²⁸ M. Opoczyńska, *Możliwości osobowego rozwoju w schizofrenii*, Collegium Medicum UJ, Kraków 1996, s. 89.

nie wystarczą już słowa. Czasem są one tylko przekazem informacji pozwalającym uchwycić subtelne zmiany w stanie duchowym schizofrenika oraz pozwalającym nam wejść w tajniki iluzji, urojeń i halucynacji²⁹.

Marian Kulczycki określił główne zadania arteterapii, a wśród nich: optymalizacja jakości życia, zapobieganie trudnościom życiowym lub też zmniejszanie i pomoc w przezwyciężaniu owych trudności³⁰. Jej społeczno-wychowawcze rezultaty rozpatrywać można zarówno w kontekście jednostkowym, jak i środowiskowym. U rehabilitowanych poprzez sztukę osób zauważyć można wzrost kompetencji wyrażonych przez: poprawę umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych, poprawę lub nabycie umiejętności pracy w zespole, wzrost poczucia odpowiedzialności za wykonywane zadanie, poprawę lub nabycie umiejętności prezentowania wytworów własnego talentu, a także zaspokojenie potrzeb samorealizacji, uznania, sukcesu³¹.

Sztuka łączy dwa istotne elementy ludzkiej aktywności. Jednym z nich jest tworzenie, które jest zarówno działalnością o charakterze artystycznym, jak i działalnością związaną z realizacją własnych planów i zamierzeń. Drugim jest rozumienie siebie i swoich relacji z innymi ludźmi. Podstawą procesu rozumienia jest obserwacja siebie i świata, szkoła kontemplacji i skupienia³².

Stosowanie arteterapii podnosi poziom umiejętności adaptacyjnych do społeczeństwa. Uwalnia od negatywnych emocji, myśli oraz stereotypów, pozwala odkrywać wewnętrzne siły artysty, aktywizuje jego twórczy potencjał. W procesie działań twórczych dzięki arteterapii istnieje możliwość głębszego poznania siebie i wewnętrznego świata. Powstaje też możliwość wyrażenia swojego stanu emocjonalnego³³.

Jednak nie wszyscy autorzy tak gloryfikują działanie terapii przez sztukę. Marzena Bogus sceptycznie podchodzi do roli arteterapii. Badaczka zaznacza, iż również wiele można podać sytuacji odwrotnych, kiedy twórczość przynosi elementy destrukcyjne, dlatego też należy umiejętnie z niej korzystać.

Podsumowanie

„Chorego nie można traktować tylko jako chorego (...). Trzeba spojrzeć na jego świat z podziwem i szacunkiem. Ten świat jest może dla nas dziwny, zaskakujący, czasem śmieszny, a jednak ma w sobie coś wielkiego, jest w nim zmaganie się człowieka

²⁹ E. Syristova, *Świat urojony*, op.cit., s. 165–166.

³⁰ M. Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Arteterapia III” 1990, nr 57, s. 15.

³¹ J. Cieślikowska, *BLASK – projekt edukacyjny rozwijający zdolności artystyczne i społeczne uczniów wybitnie zdolnych*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne*, op.cit., s. 150.

³² E. Muszyńska, *Sztuka jako forma dialogu*, op.cit., s. 84.

³³ T. Prokopowych, *Psychologiczne czynniki arteterapii*, [w:] *Arteterapia – zdrowie dzięki sztuce*, op.cit., s. 109–121.

z samym sobą i z własnym otoczeniem, szukanie własnej drogi, jest to świat, w którym przejawia się to, co najbardziej w człowieku ludzkie³⁴. Urszula Szuścik zaznacza, iż edukacja przez sztuki plastyczne to jedna z ważnych i potrzebnych form wiedzy i doświadczenia. Pozwala bowiem na odkrywanie swoich nieuświadomionych możliwości wyobraźni, a także kształci postawę refleksyjności wobec wszelkich przejawów życia i wytworów³⁵.

To wszystko, czego inaczej wyrazić się nie da, jest w stanie wyrazić sztuka. Wstępem do samopoznania jest właśnie artystyczne przetwarzanie obrazu własnego „ja”. By tego dokonać należy mieć zdolność obserwacji, samoobserwacji i autoanalizy. Jak pisała Hanna Krauze-Sikorska:

Powstający w procesie twórczym wytwór to szczególne miejsce zespolenia myśli, elementów zmysłowych, przeżyć i uczuć, a jego realizacja może stać się specyficzną formą mechanizmu obronnego zmniejszającego lęk, zwiększającego wiarę w możliwość zmiany, potęgującego motywację do podejmowania kolejnej aktywności. Dzięki tworzeniu własnego obrazu świata odzyskuje on przejrzystość i jasność. I choć kreowane światy nie pozwalają na realne przekształcanie rzeczywistości czy tworzenie nowych struktur społecznych, to mimo wszystko, ponieważ powstają w poczuciu „wolności tworzenia”, stają się gwarantem potrzeb i pragnień jednostki prowadzących w stronę transgresji, przekraczania granicy między światem realnym i zbliżenia się do potencjalnego, gdyż tam znajduje się pogłębiona wiedza o sobie samym i świecie³⁶.

Badacze kultury uważają, że twórczość artystów tzw. „naiwnych”, w tym także tych z niepełnosprawnością psychiczną, nie jest dokumentacyjna, nie naśladuje, ale czerpie z natury. Artyści ci widzą selektywne, intencjonalne – wystrzegają to wszystko, co dla nich istotne, zaś pozostałe rzeczy pozostawiają zamglone i niezauważone³⁷.

Każdy rodzaj działalności artystycznej uwarunkowany jest dwoma rodzajami wiedzy: wiedzą intersubiektywną (czerpaną z kultury) i subiektywną (indywidualne doświadczenia twórcy). Istotne są także stan emocjonalny i wolicjonalny artysty³⁸.

Jak pisała Ewa Muszyńska:

Sztuka to obszar aktywności człowieka, który otwiera możliwość odkrywania i poznawania świata. W tym kontekście staje się formą dialogu (...) w wielu obszarach wzajemnie

³⁴ A. Kępiński, *Schizofrenia*, PZWL, Warszawa 1972, s. 257.

³⁵ U. Szuścik, *Edukacja artystyczna – twórczy wymiar działalności studenta. Metodyka nauczania plastyki*, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. 2, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016, s. 86.

³⁶ H. Krauze-Sikorska, *Wolność tworzenia – twórczość artystyczna dzieci i młodzieży z zaburzeniami interioryzacyjnymi jako forma terapii niedyrektywnej*, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. 2, *op.cit.*, s. 183.

³⁷ E. Niestorowicz, *Między terapią a kreacją. Słów kilka o wyobraźni akcie twórczym głuchoniemych rzeźbiarzy*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne, op.cit.*, s. 215.

³⁸ A. Jackowski, *O rzeźbach i rzeźbiarzach*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Lublin 1997, s. 5.

powiązanych i wpływających na siebie. Jednym z nich jest obszar poznania siebie, ważny dla tworzenia relacji ja – inni ludzie, drugim jest świat zewnętrzny ze złożoną strukturą relacji międzyludzkich³⁹.

Na podstawie badań własnych⁴⁰, a także m.in. 40-letnich badań działalności Klubu Miłośników Sztuki w Gdyni⁴¹, można śmiało stwierdzić, iż wynikiem działalności terapeutycznej przez sztukę nie jest jakość i ilość wykonanych prac plastycznych, ale przede wszystkim pozytywne zmiany, jakie dokonują się w jej uczestnikach. To, że polepszeniu ulega ich stan psychiczny, a poprzez wystawiennictwo prac następuje ich usamodzielnianie – wszystko świadczy o poprawie jakości życia osób chorych psychicznie właśnie poprzez działania kreatywne.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierz U., *Animacja muzyczna w pedagogice zabawy*, „Grupa i Zabawa” 2001, nr 2.
- Bogus M., *Arteterapia a zajęcia szkolne*, [w:] *Nasze kunsztownie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, red. M. Bogus, Wydawnictwo im. St. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016.
- Boguszewska A., *Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych*, [w:] *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, red. A. Boguszewska, A. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Bugajska-Bigos I., Konstanty A., Mirek M., Motyka E., Siciarz A., Szarota M., *Arteterapia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, [w:] *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji*, red. A. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, Wydawnictwo NOVA SANDEC, Nowy Sącz 2014.
- Cesarz H., *Muzyka jako inspiracja do tworzenia obrazu plastycznego u chorych na schizofrenię*, „Zeszyty Naukowe” 1983, nr 31.
- Gaweł A., *Plastykoterapia jako forma pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania*, [w:] *Arteterapia – zdrowie dzięki sztuce*, red. M. Majorczyk, M. Szabelska-Holeksa, Wydawnictwo Naukowe Collegium Da Vinci, Poznań 2015.
- Hohensee-Ciszewska H., *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, WSiP, Warszawa 1982.
- Jackowski A., *O rzeźbach i rzeźbiarzach*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Lublin 1997.
- Karpińska W., *Barwy emocji a holistyczne uzdrawianie*, natura-medica.pl/Chromoterapia/barwy_emocje.htm [dostęp: 14.07.2017].

³⁹ E. Muszyńska, *Sztuka jako forma dialogu*, op.cit., s. 82.

⁴⁰ A. Steliga, *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*, Wydawnictwo A, Kraków 2011.

⁴¹ M. Tyszkiewicz, W. Żuchowicz, *Badania kreatywności pacjentów psychiatrycznych. 40-letnia historia działalności Klubu Miłośników Sztuki w Gdyni*, [w:] *Światy równoległe. Sztuka narzędziem terapii i komunikacji*, red. G. Borowik, A. Kowal, Stowarzyszenie Psychiatria i Sztuka, Kraków 2013.

- Kępiński A., *Schizofrenia*, PZWL, Warszawa 1972.
- Kokolus D., *Arteterapia jako metoda aktywizacji i poprawy jakości życia osób przewlekle chorych*, [w:] *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji*, red. A. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, Wydawnictwo NOVA SANDEC, Nowy Sącz 2014.
- Koziello D., *Taniec i psychoterapia*, KMK Promotions, Poznań 2002.
- Krauze-Sikorska H., *Wolność tworzenia – twórczość artystyczna dzieci i młodzieży z zaburzeniami interioryzacyjnymi jako forma terapii niedyrektywnej*, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. 2, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.
- Kulczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Arteterapia III” 1990, nr 57.
- Ludnis-Katz F., Katz E., *Wolność tworzenia*, http://www.soswpila.pl/witaj_kulturo.html [dostęp: 14.07.2017].
- Mazur A., *Edukacja artystyczna – zadanie do wykonania czy radość tworzenia*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur, R. Tarasiuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Mazur A., *Przygotowanie do odbioru sztuki współczesnej w procesie edukacji plastycznej*, [w:] *Sztuka – nauczyciel – uczeń*, red. J. Plisiecki, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.
- Mazur A., *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, red. A. Boguszewska, A. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Muszyńska E., *Sztuka jako forma dialogu*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Nieduziak E., *Terapia w teatrze dziecięcym – możliwości wykorzystania*, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. 1, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015.
- Niestorowicz E., *Między terapią a kreacją. Słów kilka o wyobraźni akcie twórczym głuchoniemych rzeźbiarzy*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Wydział Artystyczny UMCS, Lublin 2015.
- Opoczyńska M., *Możliwości osobowego rozwoju w schizofrenii*, Collegium Medicum UJ, Kraków 1996.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Steliga A., *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*, Wydawnictwo A, Kraków 2011.
- Steliga A., *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie*, Wydawnictwo Xeein, Kraków 2012.
- Syrystova E., *Świat urojony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982.
- Szmidt K.J., *Współczesne podejście w pedagogicznych badaniach nad twórczością. Przegląd wybranych stanowisk*, [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K.J. Szmidt, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
- Szuścik U., *Edukacja artystyczna – twórczy wymiar działalności studenta. Metodyka nauczania plastyki*, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. 2, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.

- Świątkiewicz J., *Metodologia i perspektywy badań arteterapii*, [w:] *Arteterapia – zdrowie dzięki sztuce*, red. M. Majorczyk, M. Szabelska-Holeksa, Wydawnictwo Naukowe Collegium Da Vinci, Poznań 2015.
- Święcicki Ł., *Fototerapia*, [w:] *Psychiatria*, t. 2, red. A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka, Urban & Partner, Wrocław 2002.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- Tyszkiewicz M., Żuchowicz W., *Badania kreatywności pacjentów psychiatrycznych. 40-letnia historia działalności Klubu Miłośników Sztuki w Gdyni*, [w:] *Światy równoległe. Sztuka narzędziem terapii i komunikacji*, red. G. Borowik, A. Kowal, Stowarzyszenie Psychiatria i Sztuka, Kraków 2013.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Zacher L.W., *Konteksty rozwoju edukacji*, [w:] *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Katarzyna Wyporska-Wawrzczak

Akademia Pomorska w Słupsku

Dziecko z dysleksją rozwojową w przestrzeni muzycznej

Wstęp

Przestrzeń muzyczna to strefa, w której wybrzmiewają dźwięki. Dla dziecka to śpiew matki, uczestniczenie w koncertach czy słuchanie muzyki, która rozbrzmiewa w domu. Na etapie przedszkolnym i szkolnym do tej przestrzeni dochodzą zajęcia muzyczno-ruchowe czy zajęcia rytmiki w przedszkolu, lekcje muzyki w szkole ogólnokształcącej, zajęcia w ognisku muzycznym czy zajęcia z teorii, rytmiki, kształcenia słuchu lub instrumentu w szkole muzycznej. Miejsca wymienione jako ostatnie to nie tylko przestrzeń dla dzieci zdolnych. Wśród nich możemy spotkać uczniów z deficytami. Dla dziecka dyslektycznego jest to także przestrzeń, w której napotyka na utrudnienia w szybkim przyswajaniu informacji teoretycznych czy zagadnień praktycznych, co nieraz skutkuje zaniechaniem tychże zajęć lub ogólnym zniechęceniem do nauki. Równocześnie trudności pojawiają się także na przedmiotach ogólnokształcących, co wymaga zdwojonego wysiłku oraz dłuższej i intensywniejszej pracy w przygotowaniu się do zajęć, odrabianiu prac domowych czy utrwalaniu materiału. Jednak samo uczestniczenie w zajęciach muzycznych jest dla takiego dziecka świetnym środkiem terapeutycznym usprawniającym zaburzone funkcje, poprawiającym koordynację wzrokowo-ruchową (zharmonizowana praca ruchów gałek ocznych z ruchami całego ciała) oraz słuchowo-ruchową, a także dającą mu niejednokrotnie radość i spełnienie przy odpowiednim podejściu mądrego i empatycznego nauczyciela.

Dysleksja rozwojowa

Termin dysleksja pojawił się w roku 1887 za sprawą Rudolfa Berlina (1833–1897), niemieckiego oftalmologa¹. Na problemy określane współcześnie terminem dysleksja

¹ R. Berlin, *Über Dyslexie (About dyslexia)*, „Archiv für Psychiatrie” 1998, nr 15, s. 276–278; R.F. Wagner, R. Berlin, *Originator of the term dyslexia*, „Annals of Dyslexia” 1973, nr 1, s. 57–63.

rozwojowa, czyli ta, która objawia się w momencie nauki czytania, początkowo nazywana „wrodzoną ślepotą słów”, zwrócił uwagę w 1896 roku angielski lekarz William Pringle Morgan w opublikowanym studium przypadku ucznia z dysleksją. Publikacja ta zapoczątkowała badania nad tymi zaburzeniami. Termin „wrodzona ślepotą słów” został zastąpiony powszechnie stosowanym: „dysleksja rozwojowa” (Developmental Dyslexia) – przez Samuela Torrey Ortona, a w krajach niemieckojęzycznych terminem – „legastenia” (Legasthenie)². „W międzynarodowym systemie diagnozy nozologicznej ICD-10 dysleksja rozwojowa została zidentyfikowana i oznaczona kolejno symbolami: F80.0 (specyficzne zaburzenia czytania), F81.1 (specyficzne zaburzenia poprawnej pisowni) oraz F81.8 (inne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych – rozwojowe zaburzenia komunikacji za pomocą pisma), z kolei w systemie diagnozy nozologicznej Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-IV-TR) symbolami: 315.2 (zaburzenie czytania) oraz 315.4 (zaburzenia komunikacji za pomocą pisma)”³.

W literaturze jest wiele definicji dysleksji. Jedną z definicji, którą w roku 1986 przedstawiło Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji, określa dysleksję jako „specyficzne trudności o podłożu konstytucjonalnym w uczeniu się jednej lub kilku umiejętności: czytania, pisania, ortografii i innych form komunikacji pisemnej, którym mogą towarzyszyć trudności w wielu innych dziedzinach. Dysleksja jest szczególnie powiązana ze sprawnością w posługiwaniu się kodami językowym i niejęzykowym (w tym alfabetycznym, numerycznym, muzyczno-nutowym itp.), co także powiązane jest do pewnego stopnia z komunikacją słowną. Definicja ta akcentuje znaczenie umiejętności kodowania. Jej najważniejsze atuty to wskazanie, że objawy dysleksji rozwojowej obejmują nie tylko czytanie i pisanie za pomocą kodu literowego, ale także innych systemów znaków, czyli mogą obejmować różne przedmioty szkolne – matematykę, muzykę, chemię itp. Podkreśla także związek dysleksji z mową”⁴.

Inna definicja dysleksji została opublikowana w 1994 roku przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona w USA, w której w patomechanizmie dysleksji największy nacisk kładzie się na dysfunkcje językowe i brzmi ona następująco: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku oraz innych zdolności

² M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisanie – dysleksja, dysortografia, dysgrafia*, [w:] *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*, red. s. M.B. Pecyna, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2011, s. 24–25.

³ s. M.B. Pecyna, *Psychofizjologiczne diagnozy trudności w uczeniu się*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2010, s. 164.

⁴ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności...*, *op.cit.*, s. 28.

poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w opanowaniu sprawności w zakresie pisania i poprawnej pisowni⁵.

Pod wspólną nazwą dysleksji rozwojowej Marta Bogdanowicz wyróżniła kilka postaci specyficznych trudności, które mogą występować jednocześnie lub w izolacji. Należą do nich:

- dysleksja – rozumiana jako trudności w czytaniu, przejawiające się zaburzeniami tempa i techniki czytania, jak i stopnia rozumienia treści,
 - dysortografia – czyli trudności z opanowaniem poprawnej pisowni. Aby stwierdzić dysortografię trzeba sprawdzić, czy dziecko popełnia błędy ortograficzne mimo dobrej znajomości zasad pisowni. U dzieci popełniających błędy ortograficzne i nieznających zasad pisowni trudno mówić o dysortografii,
 - dysgrafia – czyli niski poziom graficzny pisma (potocznie mówimy, że dziecko brzydko pisze),
 - hiperdysleksja – to trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Technika czytania jest dobra na poziomie elementarnego czytania, dokodowania zapisu, ale treść tekstu nie jest zrozumiała dla czytającego,
 - dyskalkulia – trudności w rachowaniu i opanowaniu zwykłej arytmetyki i algebry,
 - dyspraksja – trudności w planowaniu motorycznym, słaba zdolność planowania i wykonywania niećwiczonych ruchów. Ma wpływ zarówno na umiejętność pisania dziecka, jak i na precyzję ruchów w zakresie małej i dużej motoryki⁶.
- Na podstawie dostępnej literatury wyróżniono różne formy dysleksji⁷:
- dysleksja integracyjna – rozpoznawana jest, wówczas gdy rozwój funkcji percepcyjnych badanych w izolacji jest zgodny z wiekiem, zaburzony jest natomiast proces integrowania bodźców napływających z różnych zmysłów,
 - dysleksja rozwojowa – jest syndromem zaburzeń procesu uczenia się, spowodowanym dysharmonijnym rozwojem dziecka.

Ponadto wyróżnia się:

- dysleksję typu słuchowego – u jej podłoża leżą zaburzenia percepcji słuchowej i pamięci słuchowej powiązane często z zaburzeniami językowymi,
- dysleksję typu wzrokowego – występują przede wszystkim zaburzenia percepcji wzrokowej i pamięci wzrokowej.

⁵ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002, s. 56–57.

⁶ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, WSiP, Warszawa 1998, s. 92

⁷ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Dysleksja w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Opeiron, Gdynia 2004, s. 68.

Przestrzeń muzyczna a objawy dysleksji

Przestrzeń muzyczna taka jak koncert ulubionego zespołu, orkiestry symfonicznej, zajęcia muzykoterapii czy po prostu słuchanie ulubionej płyty może koić, leczyć, przynosić ulgę, udrażliwiać, uspokajać czy aktywizować organizm. Przestrzeń ta składa się z najważniejszego czynnika, jakim jest muzyka. Według Leszka Polonego muzyka jest konstrukcją nie tyle czasową, ile przestrzenną. Jej strukturę, postać brzmieniową i percepcję określają cztery typy przestrzeni muzyczno-dźwiękowej: przestrzeń muzyczna (we właściwym sensie, a więc przestrzeń dźwiękowa zorganizowana poprzez systemy muzyczne, skale dźwiękowe, tonalność, reguły harmonii, formy muzyczne, fakturę dźwiękową, obsadę instrumentalną; można ją określić jako wewnętrzną przestrzeń dzieła muzycznego lub też jego przestrzenną kompozycję); przestrzeń akustyczna (czyli fizyczna przestrzeń dźwiękowa, która może być mierzona, badana za pomocą aparatury); przestrzeń słuchowa (percepcyjna, dana w doświadczeniu zmysłowym, a więc doznania przestrzeni ujawniające się w akcie słuchania – m.in. muzyki, ale także wszelkich odgłosów płynących z przestrzeni fizycznej); i przestrzeń symboliczna (czy zgola mityczna, czyli sfera przestrzennych wyobrażeń, przedstawień i asocjacji, a także pewnych przestrzennych idei, motywów i tematów literackich, ujawniających się w utworze muzycznym)⁸. Susanne K. Langer w *Feeling and Form*, „traktuje przestrzeń i czas jako kategorie psychologiczne odgrywające istotną rolę w rozumieniu muzyki. Są one czymś wirtualnym, co konstituuje się w procesie percepcji, muzyki nie da się więc zredukować do parametrów dźwięków”⁹.

Muzyka ze względu na swoje walory terapeutyczne jest świetną drogą do wspomagania w wielu zaburzeniach, wpływa na wyobraźnię, koncentrację, uwagę, udrażliwia, koryguje zaburzone funkcje, usuwa napięcia psychofizyczne, dostarcza pozytywnych doświadczeń społecznych, dowartościowuje emocjonalnie. Według Langer „praktyka słuchania wskazuje, że każdorazowo pojawia się u słuchacza poczucie subiektywnego sensu, które – choć w pewnych ramach jest zmienne – dowodzi zdolności przekazywania przez muzykę treści symbolicznych”¹⁰. „Muzyka nie symbolizuje ani nie reprezentuje konkretnych uczuć, lecz jest izomorficzna ze sferą emocjonalną w ogólności”¹¹.

⁸ L. Polony, *Pojęcie przestrzeni dźwiękowej w myśli muzykologicznej*, [w:] *Czas przestrzeni*, red. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2008, s. 183–184.

⁹ M. Wasilewska-Chmura, *Przestrzeń intermedialna literatury i muzyki. Muzyka jako model i tworzywo w szwedzkiej poezji późnego modernizmu i neoawangardy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 80, [za:] S.K. Langer, *Feeling and Form. A Theory of Art Developed from Philosophy in a New Key*, New York 1953, s. 109.

¹⁰ M. Wasilewska-Chmura, *Przestrzeń intermedialna...*, op.cit., s. 75, [za:] S.K. Langer, *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, PIW, Warszawa 1976, s. 354–355.

¹¹ M. Wasilewska-Chmura, *Przestrzeń intermedialna...*, op.cit., s. 75, [za:] P. Kivy, *Introduction to a Philosophy of Music*, Clarendon Press, Oxford 2002, s. 28.

Dziecko reaguje na muzykę spontanicznie. Naśladuje ją (nuci, tańczy, kołysze się, wystukuje rytm). Akt ten podkreśla teorię Maurice'a Merleau-Ponty'ego, jednego z twórców filozofii XX wieku, który „w cielesności znajduje podstawową jakość egzystencjalną, która warunkuje akt percepcyjny. Jak dowodzi, ciało w zmysłowym doświadczaniu rzeczy, w gestach, ruchach, reakcjach fizjologicznych jeszcze przed rozumieniem ustala nasze relacje z otoczeniem, nadaje granice naszemu światu postrzeżeniowemu, a tym samym buduje naszą rzeczywistość – świat dla nas”¹². Podkreśla „to dzięki mojemu ciału rozumiem innego człowieka, tak jak dzięki niemu postrzegam rzeczy”¹³. Zauważył, iż słuchanie muzyki to nie tylko zdarzenie dźwiękowe i emocjonalne, ale także motoryczne w słowach: „Nasze zdolności są wysubtylizowane ze zdolności pełniejszych, ale i dziś jeszcze słucha się muzyki mięśniami”¹⁴.

Uczestniczenie w zajęciach muzycznych zazwyczaj nie sprawia małemu dziecku trudności, ale zdarza się, iż w tej przestrzeni, w okresie wczesnoszkolnym, na zajęciach muzyki, w ognisku muzycznym czy w szkole muzycznej można zauważyć symptomy charakterystyczne dla dzieci z objawami ryzyka dysleksji rozwojowej, które także w tej przestrzeni mogą się nasilać.

Na zajęciach muzyki takim dzieciom trudność sprawia przyswajanie nazw nut i wartości rytmicznych oraz znaków muzycznych, sprawne zapamiętanie położenia nut na pięciolinii i poprawne pisanie wartości rytmicznych (wartości pisane są w odbiciu lustrzanym). Z uwagi na duży kontrast między czernią i bielą uczeń ma trudności w czytaniu tekstu muzycznego. Widoczne jest napięcie psychofizyczne podczas klaskania rytmów oraz słaba koordynacja ruchowa przy ćwiczeniach, nauce ruchów lub całych tańców. Zaburzona jest orientacja w schemacie ciała oraz przestrzeni, a co za tym idzie mylenie prawej i lewej strony ciała oraz kierunków przestrzeni. W grze na instrumencie np. fortepianie czy dzwoneczkach melodycznych niezrozumiałe jest pojęcie „góra – dół” dotyczące kierunku melodii i położenia dźwięków.

Objawy te zazwyczaj nakładają się na objawy widoczne w nauczaniu ogólnoszkolnym i życiu codziennym dziecka. Zostały one scharakteryzowane przez Bogdanowicz w książce *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*¹⁵ w sposób następujący: **Wiek szkolny (klasa I–III)**

- orientacja w schemacie ciała i przestrzeni: dziecko ma trudność z jednoczesnym wskazaniem na sobie części ciała i określaniem ich terminami, z określaniem

¹² R. Losiak, *Muzyka bliżej ciała. Wokół problemu percepcji muzycznej*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14(2), s. 149.

¹³ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa, 2001, s. 207, [za:] R. Losiak, *Muzyka bliżej ciała...*, *op.cit.*, s. 150.

¹⁴ F. Nietzsche, *Wola mocy*, Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda, Warszawa 1984, s. 414, [za:] O. Sacks, *Muzykofilia, Opowieść o muzyce i mózgu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009, s. 12.

¹⁵ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, *op.cit.*, s. 57–63.

położenia przedmiotów względem siebie, pisanie liter zwierciadlanie a wyrazów od prawej do lewej strony,

- czytanie: wolne tempo, prymitywna technika (głosowanie lub sylabizowanie z wtórną syntezą słowa) lub bardzo szybkie czytanie z dużą ilością błędów, niewłaściwe i słabe rozumienie tekstu,
- pisanie: trudność z zapamiętaniem kształtu rzadziej występujących liter o skomplikowanej strukturze (wielkie litery pisane F, H, Ł, G), mylenie liter podobnych pod względem kształtu (l-t-ł, m-n), mylenie liter identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni (p-b-d-g), popełnianie błędów podczas przepisywania tekstów, mylenie liter odpowiadających głoskom podobnym fonetycznie (np. głoski z-s, w-f, d-t, k-g), trudności z zapisywaniem zmiękczeń, mylenie głosek i-j, głosek nosowych ą-om, ę-en, nagminne opuszczanie, dodawanie, przedstawianie, podwajanie liter i sylab, pisanie wyrazów bezsensownych, nasilone trudności podczas pisania ze słuchu (dyktanda),
- orientacja w czasie: trudności z określaniem pory roku, dnia, czasu na zegarze,
- dziecko ma trudności z opanowaniem jazdy na dwukołowym rowerze, wrotkach, łyżwach, nartach oraz niechętnie uczestniczy w zabawach ruchowych i lekcjach wychowania fizycznego,
- motoryka mała: nieopanowane są w pełni czynności samoobsługowe związane z ubieraniem się, myciem i jedzeniem (nożem i widelcem),
- koordynacja wzrokowo-ruchowa: trudności z rzucaniem do celu i chwytaniem, niechęć do rysowania i pisania, poprzez niski poziom graficzny rysunków (nieadekwatny do wieku) i pisania – niestarannie pisze (nie mieści się w liniaturze, zagina „ośle uszy” na rogach kartek, pisze wolno), zbyt mocno przyciska ołówek/długopis, ręka szybko się męczy,
- funkcje wzrokowe: trudności z wyróżnianiem elementów z całości i ich syntetyzowaniem w całość (układanie mozaiki),
- funkcje językowe: wadliwa wymowa, przekręcanie złożonych wyrazów, trudności z zapamiętywaniem piosenek, wierszy, z szybkim wymienianiem nazw (znanych owoców), z nazywaniem i zapamiętywaniem liter alfabetu, cyfr, tabliczki mnożenia,
- lateralizacja: utrzymująca się oburęczność

Funkcjonowanie takiego dziecka zatem jest pełne trudności, które trzeba pokonać. Nauka nie przychodzi z łatwością, co może wpływać na obraz samego siebie i motywację do nauki, a także na relacje społeczne w klasie, gdzie dziecko może być odrzucane. Jednak obraz ten coraz częściej łagodzi hipoteza mówiąca o tym, iż dysleksja jest powiązana ze zdolnościami twórczymi.

Thomas West rozważa zagadnienie dysleksji w kontekście specjalnych uzdolnień i talentów, „wyróżniając takie specyficzne cechy, jak: twórcze podejście do rozwiązywania problemów, ponadprzeciętne zdolności wzrokowe, myślenie za pomocą wizualnych reprezentacji, wybitne zdolności przestrzenne. Powyższej specyfikacji dokonał na podstawie analizy biografii wybitnych ludzi, którzy byli

dyslektykami”¹⁶ a wśród których znajduje się Albert Einstein, Hans Christian Andersen, Pablo Picasso i Giacomo Puccini. „Żadnemu z nich mimo niepowodzeń i trudności dysleksja nie zamknęła drogi do rozwinięcia niezwykłych talentów i osiągnięcia na tym polu ogromnej sławy”¹⁷.

Przestrzeń muzyczna jako środek terapeutyczny

Coraz liczniejsze badania w tej dziedzinie oraz praca i obserwacja własnych uczniów mających zaburzenia dyslektyczne dowodzą, iż oprócz metod wspierających uczniów z zaburzeniami dyslektycznymi takich jak terapia pedagogiczna oraz wykorzystanie metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, Metody Dobrego Startu, Metody Integracji Sensorycznej, kinezylogii Edukacyjnej Paula Dennisona czy zajęć logopedycznych, metodą wyrosłą z przestrzeni muzycznej, a pomagającą dzieciom z problemami dyslektycznymi jest Rytmika Emila Jaques-Dalcroze’a. „Badania podkreślają, że u podstaw trudności w czytaniu i pisaniu tkwią zaburzenia umiejętności przetwarzania czasowego (*timing skills*). Kształcenie muzyczne, którego jednym z elementów jest poczucie rytmu, czyli umiejętność rozróżniania dźwięków w zakresie czasu ich trwania, staje się dobrym sposobem do poprawy umiejętności planowania w czasie, a zarazem znaczącym środkiem korekcyjno-kompensacyjnym dla dzieci z dysleksją”¹⁸. Dlatego samo uczestniczenie w zajęciach rytmiki jest dobrą terapią dla tych uczniów. Jak podkreśla Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk: „z powodu obniżonej sprawności ruchowej, błędnego rozumienia instrukcji i zaburzonej orientacji w schemacie ciała, dzieci dyslektyczne często mają problemy na lekcjach rytmiki. Zauważono jednocześnie, że pokonywanie trudności w rytmice idzie w parze ze zmniejszeniem się problemów w innych dziedzinach. Stąd przypuszczenie, że rytmika Jaques-Dalcroze’a jest metodą rehabilitacyjną dla problemów typu dyslektycznego, potwierdzeniem tego byłby również fakt, że dyslektycy w starszych klasach szkół muzycznych są rzadkością w porównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi”¹⁹.

¹⁶ T. West, *In the Mind's Eye*, Prometheus Book, New York 1991, [za:] U. Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2016, s. 56.

¹⁷ M. Bogdanowicz, *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.

¹⁸ K. Overy, *Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children*, „Psychology of Music” 2000, nr 28(2), s. 218–229, [za:] U. Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody...*, op.cit., s. 68.

¹⁹ M. Sierszeńska-Leraczyk, *Problemy typu dyslektycznego u uczniów szkół muzycznych*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych, red. M. Manturzevska, M. Chmurnyńska, Akademia Muzyczna im Fryderyka Chopina, Warszawa 1999, s. 202.

Emil Jaques-Dalcroze (1865–1950) to twórca metody, w której „muzyka stanowi element zasadniczy, pobudzający i scalający człowieka: jego ciało, jego ducha, umysł i energię”²⁰. Metoda pedagogiczna oparta była na założeniach teoretycznych ruchu Nowego Wychowania i ideach wychowawczych starożytnych Greków wyrażających się w trzech aspektach²¹: idei działania w zespole, we wspólnocie, trosce o cel naczelnny – zrównoważony i harmonijny rozwój całego organizmu ludzkiego, oraz na tym, iż środkami przekazu, wyrazu jest gest i ruch. Znalazła ona swoje miejsce także na gruncie terapii. Opierając się na zasadzie mówiącej, iż „harmonizowanie funkcji cielesnych z funkcjami myślowymi, stanowiące naczelną zasadę wychowawczą tej metody, pozwoliło odkryć i doświadczyć, że nie tylko funkcje myślowe decydują o dyspozycyjności mięśni, ale i odwrotnie: ćwicząc mięśnie – pobudzamy mózg do działania”²², od 1917 roku zaczęto stosować rytmikę w terapii, rehabilitacji i reedukacji. Dziś słowa, które wypowiedział sam Emil Jaques-Dalcroze w roku 1945, są żywe i stanowią podwaliny wielu metod terapeutycznych opierających się na ruchu. Metoda rytmiki, której podstawą jest zainteresowanie ruchem ciała ludzkiego, wspiera rozwój motoryczny dziecka w zakresie lokomocji oraz manipulacji, a prawidłowo rozwinięta motoryka i sprawność manualna warunkują prawidłowe przygotowanie dziecka do nauki oraz dalsze powodzenie w tejże nauce, u dzieci dyslektycznych stanowią środek terapeutyczny wspierający rozwój tych funkcji. Jak podkreślają Kinga Łapot-Dzierwa i Barbara Kurowska, „wspomagając rozwój motoryczny dziecka, kształtujemy jego ogólną sprawność ruchową, doskonaląc koordynację ruchów i kontrolę nad własnym ciałem, ruchy celowe, umiejętność utrzymywania równowagi, dążymy do rozluźniania napięcia mięśniowego i przygotowujemy do ćwiczeń sprawności manualnej i prakcji. Ćwiczymy równowagę, koordynację wzrokowo-ruchową oraz umiejętność wykonywania ruchów naprzemiennych”²³. Wszystkie powyższe ćwiczenia wykorzystywane są w metodzie rytmiki, a wzmocnione są jeszcze dodatkowo rytmem i muzyką. Jak podkreśla Ewa Szatan „to co zmienia się w mózgu pod wpływem systematycznie wykonywanych ćwiczeń rytmicznych, ma znaczenie nie tylko dla rozwoju muzykalności człowieka i jego ewentualnego kształcenia muzycznego, ale – jak odkrył Jaques-Dalcroze przed stu laty – ćwiczenia rytmiczne stymulują mózg do pracy w innych obszarach poza doświadczaniem muzyki”²⁴.

²⁰ M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emile Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991, s. 21.

²¹ *Ibidem*, s. 22.

²² E. Jaques-Dalcroze, *La musique et nous: notes sur notre double vie*, Editions Perret-Gentil, Geneve 1945, [za:] M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emile Jaques-Dalcroze...*, op.cit., s. 44.

²³ K. Łapot-Dzierwa, B. Kurowska, *Znaczenie motoryki ciała w procesie nauki pisania na zajęciach plastycznych w przedszkolu – od teorii do praktyki*, [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016, s. 134.

²⁴ E. Szatan, *Reinterpretacja idei pedagogicznych i artystycznych Emila Jaques-Dalcroze’a*, [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, op.cit., s. 20.

Obok typowych ćwiczeń rytmicznych, do których należą między innymi realizacje ruchowe tematów rytmicznych i zabawy z rytmem, polirytmie i kanony, w rytmice znajdujemy bogaty zbiór ćwiczeń ruchowych, takich jak: ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne (hamująco-pobudzające), ćwiczenia odwzorowujące podstawowe elementy muzyki (melodię, agogikę, dynamikę, artykulację i inne elementy formalne), ćwiczenia improwizacji ruchowej oraz ćwiczenia kształcące niezależność ruchów, ćwiczenia kształcące świadomość poczucia ciała, ćwiczenia rozluźniające, ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia przestrzeni, a także ćwiczenia ekspresji ruchowej. „Wszystkie ćwiczenia Rytmiki mają na celu wzmocnienie zdolności koncentrowania się, przyzwyczajanie ciała do bacznej postawy, jak gdyby gotowości w oczekiwaniu na wyższe polecenia, do przenikania świadomego w nieświadome i zwiększenia zdolności podświadomych. Ponadto ćwiczenia te dążą do stworzenia liczniejszych nawyków ruchowych, nowych odruchów, do osiągnięcia maksimum efektu przy minimum wysiłku, uspokojenia w ten sposób umysłu, wzmocnienia woli i odnowienia ładu i porządku w organizmie”²⁵. Ważnym aspektem w metodzie oprócz rytmiki (jako jednego z trzech ogniw) jest solfeż – czyli śpiew, a co za tym idzie złożony system ćwiczeń głosowych (dykcyjnych, emisyjnych, oddechowych), śpiew piosenek, rytmizowanie wierszy, stosowanie elementów terapii logopedycznej, co poskutkowało stworzeniem metody terapeutycznej znanej dziś logorytmiką²⁶. Jednak najważniejsze jest to, iż inspirującą do ćwiczeń, ruchu, słowa i zabaw terapeutycznych jest muzyka, która pobudza tworzącego zajęcia pedagoga i dziecko, które dzięki niej pozbywa się zahamowań, jest wprowadzone w radosny nastrój i odkrywa pokłady swojej kreatywności. Jak podkreśla sam twórca Emil Jaques-Dalcroze: „Cały mój system zbudowałem na muzyce, dlatego że muzyka jest potężną siłą psychiczną, wynikłą z naszego działania duchowego i wyrazowego, która dzięki swej możliwości pobudzania i regulowania może porządkować nasze czynności życiowe”²⁷.

Podsumowanie

Dziecko dyslektyczne napotyka na swojej drodze częste trudności i niepowodzenia. Dotyczą one nauki i relacji społecznych. Przestrzeń muzyczna, choć może przynosić kolejne bariery, które trzeba pokonywać, jest przestrzenią bardzo przyjazną takiemu

²⁵ Emil Jaques-Dalcroze o swojej metodzie. Z przedmowy do 2 tomu *Rytmiki*, tłum. A. Ludwiczak, Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA, 1963, [w:] *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, red. Z. Burowska, WSiP, Warszawa 1976, s. 22.

²⁶ Termin logorytmika można znaleźć w 10 numerze periodyku „Logopedia” z 1971 roku wydane przez Polskie Towarzystwo Logopedyczne (Zarząd Główny z siedzibą w Lublinie) w artykule Aurelii Rozenalowej *O logorytmice*, a następnie w roku 1978 artykuł *Logorytmika* Elżbiety Kilińskiej-Ewartowskiej.

²⁷ Emil Jaques-Dalcroze o swojej metodzie..., *op.cit.*, s. 22.

dziecku, ze względu na swój zabawowy i niewerbalny charakter, ale także ze względu na metody, które korygują zaburzone funkcje. Opisana w artykule metoda Rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a, to jedna z takich dróg w edukacji muzycznej, ale nie wspomniano o wielu innych takich jak system Carla Orffa, Zoltana Kodaly'a, logorytmice, muzykoterapii, łączeniu metod edukacji muzycznej z metodami terapeutycznymi czy nawet samej grze na instrumencie. Autorka zachęca zatem do przebywania w tej przestrzeni i korzystania z jej dobra tak w ramach terapii, jak i profilaktyki.

Bibliografia:

- Berlin R., *Über Dyslexie (About dyslexia)*, „Archivfür Psychiatrie” 1998, nr 15.
- Bissinger-Ćwierz U., *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2016.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Dysleksja w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia 2004.
- Bogdanowicz M., *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisanie – dysleksja, dysortografia, dysgrafia*, [w:] *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*, red. s. M.B. Pecyna, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2011.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emile Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991.
- Burowska Z., *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa 1976.
- Jaques-Dalcroze E., *La musique et nous: notes sur notre double vie*, Editions Perret-Gentil, Geneve 1945.
- Losiak R., *Muzyka bliżej ciała. Wokół problemu percepcji muzycznej*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14(2).
- Ludwikiewiczowa A., *Emil Jaques-Dalcroze o swojej metodzie*, Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA, 1963.
- Łapot-Dzierwa K., Kurowska B., *Znaczenie motoryki ciała w procesie nauki pisanie na zajęciach plastycznych w przedszkolu – od teorii do praktyki*, [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, WSiP, Warszawa 1998.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa 2001.
- Nietzsche F., *Wola mocy*, Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda, Warszawa 1984.
- Overy K., *Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children*, „Psychology of Music” 2000, nr 28.

- Pecyna M.B. s., *Psychofizjologiczne diagnozy trudności w uczeniu się*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2010.
- Polony L., *Pojęcie przestrzeni dźwiękowej w myśli muzykologicznej*, [w:] *Czas przestrzeni*, red. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2008.
- Sacks O., *Muzykofilia. Opowieść o muzyce i mózgu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009.
- Sierszeńska-Leraczyk M., *Problemy typu dyslektycznego u uczniów szkół muzycznych*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych, red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska, Akademia Muzyczna im Fryderyka Chopina, Warszawa 1999.
- Szatan E., *Reinterpretacja idei pedagogicznych i artystycznych Emila Jaques-Dalcroze'a*, [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016.
- Wagner R.F., Berlin R., *Originator of the term dyslexia*, „Annals of Dyslexia” 1973, nr 1.
- Wasilewska-Chmura M., *Przestrzeń intermedialna literatury i muzyki, Muzyka jako model i tworzywo w szwedzkiej poezji późnego modernizmu i neoawangardy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- West T., *In the Mind's Eye*, Prometheus Book, New York 1991.

Część V

Media i edukacja

Wstęp

W tym rozdziale przedstawiamy najważniejsze problemy związane z edukacją w mediach. Wskazujemy na zmiany w sposobie przekazywania wiedzy i informacji, które przyczyniają się do zmiany sposobu myślenia i działania człowieka. Omawiamy również rolę mediów w kształceniu i wychowaniu, a także ich wpływ na kulturę i wartości społeczne. Wskazujemy na konieczność krytycznego podejścia do informacji z mediów oraz na rolę nauczyciela w tym procesie. Rozdział zawiera również przykłady zastosowania mediów w edukacji oraz sugestie dotyczące dalszych badań i działań.

W tym rozdziale przedstawiamy najważniejsze problemy związane z edukacją w mediach. Wskazujemy na zmiany w sposobie przekazywania wiedzy i informacji, które przyczyniają się do zmiany sposobu myślenia i działania człowieka. Omawiamy również rolę mediów w kształceniu i wychowaniu, a także ich wpływ na kulturę i wartości społeczne. Wskazujemy na konieczność krytycznego podejścia do informacji z mediów oraz na rolę nauczyciela w tym procesie. Rozdział zawiera również przykłady zastosowania mediów w edukacji oraz sugestie dotyczące dalszych badań i działań.

W tym rozdziale przedstawiamy najważniejsze problemy związane z edukacją w mediach.

W tym rozdziale przedstawiamy najważniejsze problemy związane z edukacją w mediach. Wskazujemy na zmiany w sposobie przekazywania wiedzy i informacji, które przyczyniają się do zmiany sposobu myślenia i działania człowieka.

Barbara Janina Sochal

Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka

Tworzenie i wykorzystywanie wizerunku dziecka w mediach. Pogranicze praw dziecka, wrażliwości i dobrego smaku

Prawo dziecka, by było tym, czym jest.

Janusz Korczak¹

Wstęp

Korczakowskie prawo dziecka do bycia dzieckiem jest prawem do dzieciństwa, do odmienności i niepowtarzalności, ale też prawem dziecka do szacunku dla jego indywidualnej ścieżki rozwoju, poszukiwań, prawem do błędów i ważności dziecięcych sukcesów. Korczakowski obraz dziecka nie jest skończony, nie mieści się w zamkniętych ramach, nie ma w nim żelaznych reguł i raz na zawsze ustalonych prawidłowości czy etapów rozwojowych. Prawo dziecka „by było tym, czym jest” wiąże się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie „kim jest dziecko”? Kim ono jest dla dorosłych – rodziców, pedagogów, twórców? Przedmiotem czy podmiotem naszych rozważań czy działań? W czasach kiedy Stary Doktor zastanawiał się nad istotą dzieciństwa i formułował prawa dziecka, podmiotowość najmłodszych członków społeczeństwa nie była tak oczywista. Co prawda wielkie przemiany w sposobie traktowania dzieci pozwoliły Ellen Key na określenie XX wieku „stuleciem dziecka”², droga przełożenia tej koncepcji na język prawa i codzienną rzeczywistość społeczną jest nadal otwarta. Nadal szukamy odpowiedzi na powyższe pytania, a jak pisze Philippe Ariès „Fizyczne, moralne i seksualne problemy dzieciństwa stały się obsesją naszych czasów”³; czasów Baumanowskiej „płynnej nowoczesności”, w których: „przechodzimy obecnie z epoki narzuconych z góry «grup odniesienia» do epoki powszechnych

¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993, s. 43. Korczak wymienia trzy prawa: prawo dziecka do śmierci, prawo dziecka do dnia dzisiejszego i prawo dziecka, by było tym, czym jest. W drugim wydaniu *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* dodaje jeszcze: „prawo dziecka do wypowiadania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”.

² E. Key, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

³ P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995, s. 235.

porównań i zestawień, w których ostateczny cel wysiłków autokreacyjnych jest z zasady i nieodwołalnie nieokreślony, niezmany i narażony na częste i głębokie zmiany, gdyż ich prawdziwym kresem jest kres ludzkiego życia”⁴. Przyjmując terminologię postmodernistyczną, dziecko można nazwać zaczętym, a tym samym „niedokończonym projektem”⁵, uznać je za „projekt” człowieka z przyszłością. Jak zatem „niedokończony projekt” może przekładać się na wizerunek dziecka w mediach, jego obraz tworzony przez dorosłych. Pytaniem jest również: na ile – my dorośli – tworzymy nowy, współczesny obraz dziecka, a na ile zaś, gubiąc się we własnych poszukiwaniach, sięgamy do minionych koncepcji i dawnych doświadczeń społecznych. Co prawda wybór poniższych przykładów wizerunku najmłodszych jest w pełni subiektywny, to jednak pokazuje jak pozwalamy sobie na kreowanie obrazu dziecka tam, gdzie wszystko jest możliwe – w mediach. Prawie wszystko, nie licząc ograniczeń wynikających z wyobraźni i obowiązującego prawa. Tak a nie inaczej pokazując dziecko, ujawniamy swój system wartości, ukryte potrzeby i jawne aspiracje, załatwiamy swoje interesy, pokazujemy jakość naszych relacji z drugim człowiekiem-dzieckiem. Przy okazji kreujemy siebie. Przy wyborze przykładów nie kierowałam się potencjalnym audytorium⁶, do którego dany obraz był adresowany, skupiałam się bardziej na prezentowanej w mediach koncepcji dziecka, dzieciństwa. Przedstawione wizerunki zaczerpnięte są głównie z mediów społecznościowych, w niektórych zaś przypadkach omówione zostały reklamy (YouTube) oraz fotografie prasowe. Wszystkie przykłady dostępne są w Internecie, a informacje czy opisy ich dotyczące posiadają polską wersję językową.

DZIECKO – mały dorosły

Do XVI–XVII wieku dzieciństwo nie było uważane za specjalny, wyodrębniony okres życia jednostki. Dzieci postrzegane były jako mniejsze lub większe miniaturki dorosłych i tak też je traktowano. Dzielono z nimi pracę i zabawę, jadły tak samo przyrządzane posiłki, podobnie były ubierane. Ariès pisze: „Dziecko różniło się od dorosłego, ale tylko wzrostem, siłą, wszystko inne było podobne. Warto by zatem porównać dziecko z karłem, który w typologii średniowiecza zajmuje ważne miejsce. Dziecko jest karłem, ale takim, który nim być przestanie, chyba że padnie ofiarą

⁴ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 14.

⁵ „Zygmunt Bauman posługuje się terminem «projekt» w odniesieniu do nowoczesności. Projekt zakłada ramy czasowe, celowość rozwoju nie tylko poszczególnych ludzi, ale i większych społecznych całości. W epoce nowoczesnej, rozumującej kategoriami postępu, ważny był wektor czasu – projekt zawsze rozwijał się w czasie, ukierunkowany na przyszłość”, [za:] U. Jarecka, *Okaleczone dzieci. Propagandowe wykorzystanie wizerunku dzieci rannych i niepełnosprawnych*, „Kultura Współczesna” 2009, nr 1, przypis 1, s. 99.

⁶ Za pojęcie *audytorium* przyjmuję ogół odbiorców danego wizerunku (wypowiedzi).

czarów. A czy karzeł nie jest niby dzieckiem, skazanym na pozostanie nim, póki nie przemieni się w skurczonego starca?”⁷. Królewskie dzieci na obrazach Diego Velázqueza zostały przedstawione podobnie jak dorośli. Był wśród nich Baltazar Karol, ukazywany w pozach godnych następcy tronu. Na jednym płótnie infant był dwulatkiem odzianym w sztywną suknię z szarfą, towarzyszył mu karzeł⁸, na innych portretach – poważnym pędzącym na koniu dystygowanym chłopczykiem z buławą w rękę⁹ albo w stroju myśliwskim, ze strzelbą.

Takie właśnie przykłady wizerunku „zminiaturyzowanych klonów” można spotkać w mediach. Tworzą go aktorzy, modelki, celebryci, pojawiając się w miejscach publicznych ze swoimi dziećmi wyposażonymi w atrybuty dorosłości: wysokie obcas, mocny makijaż, biżuteria¹⁰, garnitury i smokingi. Wzorując się na znanych medialnie osobach, rodzice powielają wzorzec wizerunku swoich dzieci jako „małych dorosłych”, zgodnie z własnymi upodobaniami, aspiracjami, wartościami: dziewczynki – najczęściej „gwiazdy” sceny lub ekranu, chłopcy – dzielni żołnierze¹¹, myśliwi¹². Dzieci walczące, uczące się obchodzić z bronią palną stają się wzorem do naśladowania. Przykładem może być ostatnio zorganizowana przez Instytut Pamięci Narodowej impreza z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka w Gdańsku, na której najmłodsi posługiwali się autentyczną bronią, strzelając do celu¹³.

Coraz częstszym zjawiskiem jest „modeling” dzieci erotycznie upozowanych, ubranych często w luksusowe stroje osób dorosłych. Przekrój zdjęć jest bardzo szeroki: od „rodzinnych” zamieszczanych w Internecie, na których dziewczynki są w strojach mamy, do fotografii w słynnych magazynach prezentujących najnowsze kolekcje mody¹⁴. O ile w pierwszym przypadku można mówić o braku wyobraźni

⁷ P. Ariès, *Historia dzieciństwa...*, op.cit., s. 12.

⁸ D. Velázquez, *Infant Baltazar Karol z karłem*, 1631–1632, olej płótno, Museum of Fine Arts, Boston.

⁹ D. Velázquez, *Księżę Baltazar Karol na koniu*, 1635, olej płótno, Museo Nacional del Prado, Madryt.

¹⁰ http://jastrzabpost.pl/newsy/heidi-klum-pozwolila-ubran-10-latce-buty-na-wysokich-obcasach-teraz-sie-z-tego-tlumaczy_70844.html [dostęp: 5.05.2017].

¹¹ https://www.google.pl/search?q=dzieci+przebrane+za+%C5%BCo%C5%82nierzy&rlz=1C1AVNE_enPL658PL660&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiGwKuy_bzeAhXIZCWKHxO5CXYQ_AUIDigB&biw=1821&bih=834#imgsrc=NRJxoE8hW3tR6M [dostęp z 5.11.2018].

¹² https://www.google.pl/search?q=dziecko+na+polowaniu&tbm=isch&tbas=0&sa=X&ved=0ahUKEwiRxxCJ_7zeAhVeiSwKHW_tAYAQtgIJA&biw=1518&bih=723&dpr=0.9#imgsrc=jfhhxjRjLzNAM [dostęp: 5.11.2018].

¹³ *Echa „Wystrzałowego Dnia Dziecka” w Gdańsku. Czy od małego powinniśmy obcować z bronią?*, <http://trojmiasto.onet.pl/echa-wystrzalowego-dnia-dziecka-w-gdansk-czy-od-malego-powinnismy-obcowac-z-bronia/nv22m2v> [dostęp: 14.06.2017].

¹⁴ Głośną dyskusję dotyczącą materiałów prezentujących seksualne wykorzystywanie dzieci wywołały zdjęcia zamieszczone w „Vogue Paris”, grudzień/styczeń 2010/2011. Zob.

i wrażliwości dorosłych, o tyle drugą kategorią rządzą również wielkie pieniądze. Czynniki te wpływają nawet na styl ubierania dzieci do komunii: dziewczynki w efektownych sukniach jak do ślubu, nieraz z podtekstem seksualnym, chłopcy zaś w garniturach – pomniejszych wersjach męskich uniformów.

Cielesność współczesnej kultury. Dziecko jako obiekt seksualny

W kulturze współczesnej tak bardzo zorientowanej na cielesność, na zewnętrzny wygląd dziewczynki, bo to właśnie o nie chodzi, często przedstawiane są jako atrakcyjne nimfетки – prowokatorki o przedwcześnie czy nawet niestosownie rozwiniętej seksualności. M. Gigi Durham w swojej książce *Efekt Lolity* pisze: „Nimfетка o oczach małego dziecka, z nienaturalnie zaokrągloną figurą – to ta sama dziewczynka, której skąpo odziane ciało wibruje na teledyskach, wygina się wyzywająco na okładkach czasopism, zaludnia kinowe i telewizyjne ekrany na całym świecie. Ta dziewczynka to już stały element zachodniej popkultury”¹⁵. Wizerunek dziecka jako obiektu seksualnego w mediach ma dwa oblicza. Jednym razem jest to dziewczynka wyposażona w atrybuty dojrzałej kobiety¹⁶ (makijaż, wysokie obcasy, ubrana), innym razem, podobnie jak w przypadku pierwszego teledysku z szesnastoletnią Britney Spears – nastolatką z warkoczykami i w mundurku uczennicy ze szkoły katolickiej¹⁷. Niezależnie od użytych proporcji w mieszaninie niewinności i rozwiązłości uroda dziewczynki (nastolatki) musi odpowiadać uznanemu kanonowi kobiecego piękna, musi być doskonała. Nad takim właśnie wizerunkiem – niespotykanym w rzeczywistości, ale świetnie się sprzedającym – pracują sztaby specjalistów. Kupującym, czyli konsumentem, jest dziecko, w tym przypadku dziewczynka, marząca o wyglądzie gwiazdy ekranu, modelki czy sławnej piosenkarki. Kupującym jest również dorosły, któremu z różnych powodów odpowiada obraz dziewczynki udającej dojrzałą kobietę. Zjawisko konsumpcji nie ma jednak płci – rynek otwarty jest dla wszystkich, również dla chłopców.

http://lula.pl/lula/1,94040,8915877,Dzieci_w_rol_i_doroslych_w_Vogue_Paris.html [dostęp: 6 maja 2017].

- ¹⁵ M. Gigi Durham, *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*, przekł. M. Gliński, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010, s. 25–26.
- ¹⁶ W 2007 roku sensację na imprezie Gold Coast Fashion Week w Australii wzbudziła dwunastoletnia Maddison Gabriel. Nastolatka paradowała na wybiegu w ekstrawaganckich strojach i skąpych kostiumach kąpielowych.
- ¹⁷ Britney Spears rozpoczynała muzyczną karierę jako siedemnastolatka, debiutując w 1998 roku na listach przebojów hitem „Baby One More Time”. Młodziutka piosenkarka w lekko okrojonym mundurku katolickiej szkoły pokazała wizerunek grzecznej uczennicy, której czasami zdarza się coś „przeszkrobać”.

DZIECKO – konsumentki ekspert

Na skutek zmian społeczno-kulturowych dziecko zdobyło status konsumenta, który co prawda dysponuje niewielkimi własnymi środkami finansowymi (tzw. kieszonek), ale posiada w rodzinie pewien stopień decyzyjności, m.in. dzięki zdobytym kompetencjom konsumpcyjnym. Małgorzata Bogunia-Borowska pisze: „Proces emancypacji dziecka przewidziała już pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku Margaret Mead, która uznała, że to właśnie dzieci będą w stanie wprowadzać dorosłych do nowej rzeczywistości społecznej, wykreowanej poprzez rewolucję informacyjną i technologiczną. Jedynie one będą w stanie przyswajać ogromne ilości nowej wiedzy oraz posługiwać się osiągnięciami informatyki, traktując je jako własne środowisko”¹⁸. Dzieci mają coraz większy wpływ na zakupy rodziców¹⁹ i zaczynają być w mediach uznawane ze ekspertów. I to nie tylko osób lepiej znających smak soków, cukierków i innych artykułów potrzebnych w domu, ale również speców od samochodów. Przykładem może być reklama nowego Opla Astra Classic II z 2004 roku²⁰. Pokazana została rodzina, która przychodzi do salonu samochodowego i ogląda znajdujące się tam eksponaty. Dzieci zadają fachowe pytania, porównują ceny z parametrami i wyposażeniem samochodów i decydują za rodziców. W niektórych reklamach dochodzi nawet do zamiany ról: rodzic staje się dzieckiem, a dziecko osobą, na której można polegać, gdyż potrafi wybrać odpowiedni produkt. Przykładem jest reklama batonów „Grzeński”: „Dziecku odmówisz?”²¹

DZIECKO – zakładnik określonej koncepcji politycznej i światopoglądowej

Z wizerunkiem dziecka mającego służyć prezentacji i promocji działań danej partii czy też urzędu administracji publicznej spotykamy się na co dzień: „Wykorzystywanie dzieci do celów politycznych i propagandowych nie jest zjawiskiem nowym. W XX wieku powiązane było z ruchami politycznymi, w tym komunizmem i faszyzmem. Sport, kultura i inne organizacje zrzeszające dzieci i młodzież stały się

¹⁸ M. Bogunia-Borowska, *Infantyilizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyilizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. Eadem, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.

¹⁹ Według naukowców z USA to matki najczęściej naśladują córki a nie odwrotnie, podejmują decyzje, jakie kupić ubranie albo kosmetyki. Zob. *Matki naśladują konsumentki zachowania córek*, „Newsweek”, <http://www.newsweek.pl/styl-zycia/matki-nasladuja-konsumentki-zachowania-corek,80002,1,1.html> [dostęp: 8.05.2017].

²⁰ Spot reklamowy, <https://www.youtube.com/watch?v=lse-7An1aLM> [dostęp: 15.05.2017].

²¹ Spot „Dziecku odmówisz?”, <https://www.youtube.com/watch?v=0GK7nhV4sNk> [dostęp: 14.05.2017].

narzędziami w rękach krajowych ruchów politycznych i religijnych oraz ich liderów”²². Jednym z przykładów przedmiotowego traktowania dziecka i jego wizerunku może być strona internetowa Ministerstwa Edukacji Narodowej²³. Młodzi ludzie przedstawiani są według schematu: dziecko o jasnej skórze, w tym przypadku chłopiec krótko ostrzyżony, zajęty pisaniem lub czytaniem, ubrany w strój szkolny. Dziecko jest uśmiechnięte i skupione na czynności, którą wykonuje. Wygląda na młodego człowieka, który nie sprawia żadnych problemów. Takie samo zdjęcie jest umieszczone pod informacją o egzaminie gimnazjalnym 2016 roku i egzaminie maturalnym 2017 roku. W spotach reklamujących reformę edukacji: „Czas na pokolenie dobrej szkoły” dzieci nie mają już twarzy – stały się rocznikami: 2006, 2008, 2010. Dopiero przemówią w 2040 roku wyłącznie jako ludzie sukcesu. Dzięki dobrej szkole staną się: genetykami, właścicielkami międzynarodowych firm turystycznych, stylistami wewnątrz samochodów luksusowych.

Wizerunek dziecka jest też wykorzystywany do uzasadnienia swoich poglądów, np. braku akceptacji dla metody *in vitro*. Przytaczane są w odpowiednim kontekście niepokojące wyniki badań, mające na celu wzbudzić lęk u przyszłych rodziców, zobrazowane fotografiami dzieci z wadą genetyczną²⁴.

DZIECKO – obiekt naszego poczucia humoru

Protekcjonalne traktowanie dziecka widoczne jest w tworzonych wizerunkach, które mają nas – dorosłych – rozśmieszać, rozbawiać, a może też wzruszać. Skarbnicą pomysłów rodziców, opiekunów są „śmieszne filmiki” na YouTube²⁵. Dzieci są wyśmiewane z powodu swej nieporadności, odbiorcę rozbawiają ich upadki, brudzenie się, reakcje przerażenia czy zaskoczenia na sytuacje dla nich nowe. Często występują w towarzystwie zwierząt – z kotem czy psem – próbując je naśladować lub nieporadnie, co ma być śmieszne, nawiązać kontakt. Są wkładane do kosza od śmieci, siatek na zakupy, grillowane i umieszczane w piekarniku. Bywają wkładką do hamburgera. Dzieci występują z rekwizytami: papierosami, alkoholem czy pismami pornograficznymi. O publikacji wizerunków dziecka w mediach decydują rodzice. Najmłodszy w świetle prawa nie dysponuje pełną zdolnością do czynności prawnych, dlatego to rodzicom lub innym opiekunom ustawodawca powierzył obowiązek dbania o ich

²² M. Posyłek, M. Konieczna-Kucharska, *Wizerunek dziecka w polityce na przykładzie kampanii prezydenckiej w 2010 roku*, [w:] *Dziecko w mediach*, red. M. Butkiewicz, A. Gralczyk, K. Marcyński, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2016, s. 450.

²³ <https://men.gov.pl/> [dostęp: 16.05.2017].

²⁴ *Dziecko z wadą genetyczną. In vitro może zwiększać ryzyko chorób genetycznych w tym Downa?*, Gazeta.pl Kobieta, http://wyborcza.pl/1,75400,9888250,In_vitro_moze_zwiekszac_ryzyko_chorob_genetycznych.html [dostęp: 15.06.2017].

²⁵ https://www.youtube.com/watch?v=s_IcGcbyPF4 [dostęp z 5.11.2018].

dobro do momentu osiągnięcia przez nich pełnoletności. Rodzice, jak widać, różnie z tego obowiązku się wywiązują – na miarę swoich wyobrażeń o dobru dziecka, jego godności i prawa do prywatności.

DZIECKO – mieszkaniem dwóch światów

Żyjemy w dwóch światach: rzeczywistym i wirtualnym. W tym ostatnim tworzymy nowe byty, często mijając się z prawdą. Ralph Keyes w udzielanym wywiadzie mówi: „Jesteśmy większymi kłamcami niż nasi rodzice czy dziadkowie. Nasze środowisko nie zapewnia wystarczającej przeciwwagi dla oszukańczych skłonności”²⁶. Te dwa światy przenikają się wzajemnie, tworząc dla nas jedną życiową przestrzeń, w której możemy dokonać dowolnej kreacji siebie, stworzyć wizerunek własnego dziecka, rodziny. Media, w tym media społecznościowe, są źródłem naszej wiedzy o świecie i miejscem projekcji naszego wizerunku, tworzenia różnych wersji życiorysów. Z jednej strony powstałe obrazy zniekształcają rzeczywistość i niewiele mają wspólnego z realiami, z drugiej zaś rzeczywistość tę kształtują. Keys mówi dalej: „Kłamiemy bezwstydnie, a do tego nie widzimy powodów, by tego nie robić. Dlatego współczesność nazwałem erą post-prawdy”²⁷. W zglobalizowanej sieci internetowej rozpowszechniane obrazy otaczającej nas rzeczywistości pochodzą z różnych źródeł i nie ma żadnej instancji, która by je weryfikowała. O przyjęciu wizerunku dziecka jako prawdziwego nie decyduje jego autentyczność, lecz to jak ludzie go odbierają, uznają, co czują. Harvie Ferguson ujął to tak: „W świecie ponowoczesnym wszystkie podziały stały się płynne, granice uległy rozmyciu, a każda rzecz może się równie dobrze okazać swoim przeciwieństwem”²⁸.

Podsumowanie

Obraz dziecka, a tym samym samo dziecko nie jest w mediach wystarczająco dobrze z prawnego punktu widzenia chronione. Problem zwiększenia ochrony wizerunku

²⁶ *Kłamstwo, prawda, post-prawda. Ralph Keyes w rozmowie z Łukaszem Pawłowskim*, „Kultura Liberalna” 2016, nr 412, <http://kulturaliberalna.pl/2016/11/29/keyes-post-prawda-wywiad> [dostęp: 17.05.2017].

²⁷ Termin ten został wybrany przez niektóre kraje europejskie na najpopularniejsze słowo roku 2016: „Redaktorzy słowników oksfordzkich wybrali POST-TRUTH „post-prawdę”, czyli sytuację, w której decyzje wyborcze i polityczne opierają się przede wszystkim na emocjach, a nie na faktach. Tego samego faworyta wskazali również Niemcy, którzy wybrali słowo POSTFAKTISCH (w uzasadnieniu obu decyzji wskazano na przykłady referendum w Wielkiej Brytanii i wyborów w USA)”, *Słownik Języka Polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/znamy-juz-slowo-roku-2016;5899848.html> [dostęp: 17.05.2017].

²⁸ Za: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, op.cit., s. 134.

dzieci i młodzieży był jednym z postulatów Kongresu Kultury 2016²⁹, to wyraz sprzeciwu wykorzystywania najmłodszych w reklamach, zbiórkach pieniędzy (epatowanie niepełnosprawnością czy chorobą dziecka), seksualizacji jego wizerunku, uprzedmiotowieniem dziecka – obiektu konsumpcji. Czy wszystko zarówno w świecie rzeczywistym, jak i wirtualnym może być wystawione na sprzedaż? Czy jest tak, jak pisał Janusz Korczak w swoim *Pamiętniku* o ostatnich dniach życia w getcie warszawskim: „Sponiewierana wiara, rodzina, macierzyństwo. Handel wszystkimi dobrami duchowymi. Giełda, gdzie notowano, ile waży sumienie. – Kurs zmienny – jak dziś cebula i życie”³⁰.

Ze światem wszechogarniającej konsumpcji, światem Baumanowskiej „płynnej nowoczesności”, każdy z nas – pedagogów – musi zmierzyć się na co dzień, zastanawiając się jak mądrze wspierać dziecko w jego drodze do dorosłości, jak kształtować tożsamość. Być może, zawieszeni między dwoma światami: realnym i wirtualnym, musimy uważniej przemyśleć słowa Janusza Korczaka: „Wychowanie współczesne przenika zasada, że wychowawca odpowiada przed społeczeństwem za dzieci. Pragniemy oprzeć wychowanie na zasadach, gdzie wychowawca odpowiadałby przed dziećmi za społeczeństwo”³¹.

Bibliografia

- Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bogunia-Borowska M., *Infantyilizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyilizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Dziecko w mediach*, red. M. Butkiewicz, A. Gralczyk, K. Marcyński, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2016.
- Durham G.M., *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Jarecka U., *Okaleczone dzieci. Propagandowe wykorzystanie wizerunku dzieci rannych i niepełnosprawnych*, „Kultura Współczesna” 2009, nr 1, <http://www.kulturawspolczesna.pl/archiwum/2009/1?nid=818> [dostęp: 25.06.2017].

²⁹ Postulaty stolika Barbary Janiny Sochal, *Młodzi ludzie w kulturze dwóch światów. Dlaczego Pokemony trafiły do Auschwitz. Dlaczego Birkenau?*, Kongres Kultury 2016. Zbierzmy się! Podsumowanie, diagnoza, rekomendacje, s. 163–164, <http://www.kongreskultury2016.pl/> [dostęp: 14.06.2017].

³⁰ J. Korczak, *Pamiętnik*, Siedmioróg, Wrocław 1998, s. 46.

³¹ J. Korczak, *Sprawozdanie Towarzystwa „Nasz Dom” za okres 24 XI 1921 – 30 X 1923*, [w:] *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, Wydawnictwo IBL, Warszawa 2008, s. 196.

Kongres kultury 2016. Zbierzmy się! Podsumowanie, diagnoza, rekomendacje, <http://www.kongreskultury2016.pl> [dostęp: 14.06.2017].

Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993.

Korczak J., *Pamiętnik*, Siedmioróg, Wrocław 1998.

Korczak J., *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, Wydawnictwo IBL, Warszawa 2008.

Emilia Musiał

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Kreatywność dzieci a media

Wstęp

Kreatywność – traktowana jako zdolność do tworzenia nowych i wartościowych rozwiązań – wydaje się jedną z głównych cech niezwykle pożądanых i cenionych we współczesnych społeczeństwach, w których m.in. coraz większą rolę odgrywają media. Dlatego bycie kreatywnym jest bardzo użyteczne zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym, bo pozwala myśleć nieszablonowo, znajdować rozwiązania nierozwiązywalnych problemów i zawrzeć dozę oryginalności we wszystkim, co robimy.

Warto zatem zastanowić się, jakie wartości niesie za sobą posiadanie cechy jaką jest kreatywność, a ponadto, czy można stwarzać bardziej lub mniej korzystne warunki dla kreatywności w świecie zdominowanym przez media współtworzące i całkowicie zmieniające środowisko funkcjonowania młodego człowieka (w tym także dziecka).

Czym jest kreatywność?

Zainicjowanie badań naukowych nad kreatywnością przypisuje się amerykańskiemu psychologowi Joy P. Guilfordowi (1956). Ich wyniki wskazują na złożoność uwarunkowań kreatywności, czego konsekwencją są różne sposoby jej definiowania. I tak według jednej z częściej przytaczanych definicji, kreatywność (z łac. *creatus* – twórczy) to zdolność do tworzenia produktów, idei, rozwiązań. Popularny zaś serwis edukacyjny Portal Wiedzy definiuje kreatywność jako zdolność tworzenia czegoś nowego, potencjał człowieka, dzięki któremu jest on w stanie generować nowe i wartościowe wytwory dla siebie lub innych (potencjał twórczy, pomysłowość)¹.

Joseph O'Connor, znany trener NLP (programowania neurolingwistycznego), twierdzi, że kreatywność polega na odpowiednim zintegrowaniu swoich

¹ Kreatywny, kreatywność a twórczy, twórczość, http://portalwiedzy.onet.pl/140623,,,kreatywny_kreatywnosc_a_tworczy_tworczość,hasło.html [dostęp: 1.05.2017].

umiejętności w celu zwrócenia ich na drogę dotychczas nieznaną i stworzenia w ten sposób nowej wartości. Tony Buzan – jeden z największych światowych autorytetów z dziedziny mózgu i technik uczenia się – przedstawia kreatywność jako jeden z dziesięciu rodzajów inteligencji, jakie posiada każdy człowiek, zaś dla Edwarda de Bono – autorytetu w dziedzinie kreatywnego myślenia – kreatywność to fantazyjny i swobodny sposób myślenia i działania, prowadzący do nowych pomysłów i użytecznych produktów.

Bardziej rozbudowaną definicję przedstawia kontynuator koncepcji Guilforda Ellis P. Torrance (jeden z amerykańskich pionierów badań nad myśleniem twórczym), według którego kreatywność objawia się poprzez poszukiwanie nowych rozwiązań w sytuacji, gdy mamy jakiś problem. Jest to zatem proces wymagający stawiania hipotez, ich testowania, oceniania i wprowadzania ewentualnych nowych innowacji. Torrance wymienia też poziomy kreatywności²:

- ekspresyjny (np. spontaniczne rysunki dzieci),
- produktywny (swoboda jest ujęta w pewne reguły gry np. w produktach artystycznych i naukowych),
- wynalazczy (niezwykłość wynika z zastosowanych materiałów, metod i technik),
- innowacyjny (postęp dokonuje się przez modyfikację konceptualizacji),
- emergentny (powstają całkiem nowe zasady czy założenia, wokół których mogą powstać nowe szkoły myślenia, ruchy społeczne itp.).

Warto w tym miejscu zauważyć, że bardzo często pojęcie to jest traktowane jako synonim słowa „twórczość” (używane niekiedy zamiennie słowa „kreatywny”, „kreatywność”, wypierają rodzime „twórczy”, „twórczość”), choć nie ma jednoznacznej odpowiedzi czy pojęcie kreatywności jest tożsame z pojęciem twórczości. Należy zatem zwrócić uwagę na to, że twórczość związana jest z danym wytworem, opisuje osobę, jak również produkt, choć ewolucja tego pojęcia sprowadza się do rozszerzenia jego zakresu i traktowania twórczości jako procesu (w literaturze przedmiotu często utożsamia się twórczość z procesem twórczym). Kreatywność zaś jest bardziej związana z charakterystyką osoby (jako cecha charakteru kreatywność odnosi się do osobowości człowieka lub jego działań, nie zaś do właściwości wytworów czy instytucji), a jej cechami jako potencjału są m.in. oryginalność, niekonwencjonalność, elastyczność, rozwijanie idei, pomysłów. Z kreatywnością także wiąże się element zaskoczenia³.

I tak przykładowo Maciej Karwowski, traktując kreatywność jako synonim potencjału twórczego, definiuje ją jako charakterystykę wyrażającą się przede wszystkim otwartością, ciekawością i chłonnością – wymiarami osobowości twórczej – oraz

² E.P. Torrance, *Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking*, „The Journal of Creative Behavior” 1972, nr 6(4), s. 236–262, [za:] *Kreatywność i innowacyjność w erze cyfrowej*, red. A. Zorska, M. Mołęda-Zdziech, B. Jung, Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2014, s. 62, http://administracja.sgh.waw.pl/pl/OW/publikacje/Documents/Kreatywnosc_i_innowacyjnosc.pdf [dostęp: 1.05.2017].

³ *Kreatywność i innowacyjność w erze cyfrowej*, op.cit., s. 62.

wyższym od przeciętnego nasileniem zdolności twórczych: płynnością, giętkością i oryginalnością myślenia, bogactwem wyobraźni, zdolnością kojarzenia rzeczy pozornie od siebie odległych, sprawnością posługiwania się metaforą i analogią⁴.

W rozważaniach dotyczących tego pojęcia nie bez znaczenia jest także koncepcja różnych poziomów kreatywności zaproponowana przez Ronalda A. Beghetto i Jamesa C. Kaufmana, którzy wyróżniają⁵:

- kreatywność przez „duże K” – twórczość wybitnych artystów, naukowców i pisarzy (poświęcono jej wiele uwagi, analizując cechy indywidualne postaci wybitnych osób oraz wpływy środowiskowe i społeczne),
- kreatywność przez „małe k” – zdolność do twórczego podejścia do codziennych problemów (rozdzielenie to pozwala przyjąć, że możliwości twórcze posiadają nie tylko osoby wybitne),
- kreatywność przez „mini k” – zdolność do konstruowania osobistej wiedzy i rozumienia otaczającego świata.

Nie należy zapominać, że kreatywności sprzyja zdolność do myślenia dywergencyjnego (Guilford), czyli tworzenia licznych lub bardziej złożonych i skomplikowanych pomysłów z jednej prostej idei (przeciwieństwem tego jest myślenie konwergencyjne, które umożliwia znajdowanie jednego najlepszego rozwiązania problemu, jest silnie racjonalne i opiera się na analizie i koncentracji uwagi).

Podsumowując, można przyjąć, że kreatywność obejmuje takie elementy, jak⁶:

- myślenie dywergencyjne,
- umiejętność dostrzegania informacji ważnych, porównywania ich, odnajdywania związków pomiędzy nimi oraz łączenia ich ze sobą,
- umiejętność rozwiązywania problemów, do której należą: umiejętność dostrzegania problemu i definiowania go, doboru strategii rozwiązania go oraz dokonywania oceny jego rozwiązania/rozwiązań.

Kreatywność – jak ją rozwijać?

Świat pozbawiony kreatywnych i twórczych ludzi byłby smutny i szary. To oni dodają koloru naszej codzienności, poprawiają jakość naszego życia i przynoszą nam

⁴ M. Karwowski, *Sprzeniemierzenie kreatywności?*, http://www.ptde.org/pluginfile.php/879/mod_page/content/2/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Karwowski.pdf [dostęp: 1.05.2017].

⁵ R.A. Beghetto, J.C. Kaufman, *The genesis of creative greatness: mini-c and the expert performance approach*, „High Ability Studies” 2007, nr 18(1), s. 59–61, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598130701350668?src=recsys&journalCode=chas20> [dostęp: 1.05.2017].

⁶ T.I. Lubart, *Creativity*, [w:] *Thinking and Problem Solving*, red. J.R. Sternberg, Academic Press, San Diego 1994, s. 289–332, [za:] A. Albert, J. Kormos, *Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study*, „Language Learning” 2004, nr 54(2), s. 277–310.

radość. A zatem, co oznacza bycie osobą kreatywną? To widzenie tej samej rzeczy jak wszyscy inni, lecz myślenie o tej rzeczy w inny sposób, zdolność łączenia istniejących, często niedostrzeganych w swojej rozciągłości przez innych faktów i zjawisk. Innymi słowy, ludzie kreatywni to tacy, którzy szukają nowych możliwości sprawdzania siebie i czerpią z tego przyjemność.

Osoby kreatywne są przede wszystkim szczęśliwe, nie obawiają się tego, co inni mogą powiedzieć, nie boją się swoich impulsów, są mniej kontrolujące i mają mniej zahamowań. Można zatem założyć, że osoby kreatywne, które postrzegają rzeczywistość jako wariant możliwy do zmodyfikowania, wykazują się:

- wysoką zdolnością do postrzegania różnic w obserwowanych obiektach,
- dobrą i pojemną pamięcią,
- dużą zdolnością do dostrzegania i rozróżniania nowych obiektów.

Jako uzupełnienie wyżej wymienionych cech można dodać: odwagę, siłę przebiecia, intuicję, humor, ale także⁷:

- dążenie do wprowadzenia porządku w sytuacje pełne chaosu,
- zainteresowanie niestereotypowymi problemami i ich niestereotypowym rozwiązaniem,
- zdolność do tworzenia nowych powiązań i stawianie nowych pytań,
- umiejętność wypróbowywania nowych pomysłów i ich oceniania,
- dążenie do rozszerzania granic swoich własnych kompetencji,
- motywowanie siebie przez sam problem czy nowe zadanie zamiast oczekiwania zewnętrznych gratyfikacji (pieniądze, tytuł czy uznanie).

Nie należy zapominać, że kreatywność ludzi zależy od czterech komponentów⁸:

- wiedzy specjalistycznej – stanowiącej przestrzeń do manewrowania pomysłami,
- umiejętności twórczego myślenia (po części wrodzonej, lecz także wynikającej z wychowania i edukacji) – postrzegania rzeczy w innym świetle niż otoczenie,
- przedsiębiorczej osobowości – nie zrażania się porażkami i widzenia szans tam, gdzie pozostali widzą zagrożenia,
- wewnętrznej motywacji – charakteryzującej się wytrwałością i uporem.

Na rozwój umiejętności kreatywnego myślenia mają także wpływ otwartość, niezależność, wytrwałość, jak również wiele innych czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Najważniejsze z nich to⁹:

- stres – często w sytuacjach stresowych mamy więcej motywacji do pracy oraz jesteśmy w stanie całkowicie poświęcić się danemu zadaniu (stres krótkotrwały),
- odpoczynek i sen – osoby wypoczęte mają znacznie większy potencjał twórczy,

⁷ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 17.

⁹ *Kreatywność, rozwój inteligencji emocjonalnej*, http://nauka.am.szczecin.pl/files/kreatywnosc_rozwoj_inteligencji/Skrypt_Kreatywnosc_rozwoj_inteligencji_emocjonalnej.pdf [dostęp: 1.05.2017].

- muzyka – posłuchanie muzyki może zwiększyć pozytywny stan ducha i pomóc w dojściu do kreatywnego rozwiązania jakiegoś problemu,
- humor – skłania do nietypowego, nielogicznego myślenia, które ułatwia dochodzenie do nowych pomysłów,
- kondycja fizyczna – regularne ćwiczenia poprawiają funkcjonowanie systemu oddechowego, a to właśnie tlen stanowi najważniejszy pokarm dla mózgu,
- cisza – hałas ogranicza efektywność funkcjonowania mózgu,
- środowisko, w którym żyjemy – nasze umiejętności wspaniale się rozwijają, gdy funkcjonujemy wśród ludzi nastawionych do życia optymistycznie, ludzi z pasją, którzy zachęcają nas do wymyślenia i realizowania nowych pomysłów,
- funkcje prawej i lewej półkuli mózgowej – prawa strona mózgu steruje twórczymi, wzrokowymi i przestrzennymi koncepcjami, a lewa – czynnościami logicznymi, matematycznymi, oceniającymi i analitycznymi, zatem należy dzielić czas pomiędzy te dwa rodzaje czynności.

Należy pamiętać, że kreatywność można rozwijać – da się ją udoskonalać tak jak pamięć, szybkie czytanie czy kondycję fizyczną. Znany psycholog Edward Nęcka proponuje, aby¹⁰:

- pozbyć się irracjonalnych przekonań na swój temat (tego, że kreatywność nas nie dotyczy),
- nie bać się porażek (eksperymentować, tworzyć, próbować, spisywać pomysły i skojarzenia),
- czytać, fantazjować, pytać (czytać z wyobraźnią nastawioną na spekulacje, czytać między wierszami),
- łączyć przyjemne z pożytecznym (np. rysować i grać w przeróżne gry z dziećmi i przyjaciółmi, uczyć się, jakie operacje myślowe musi wykonać mózg, żebyśmy mogli tworzyć nowe pomysły i niekonwencjonalne rozwiązania).

Media jako narzędzia rozwijające kreatywność

Współcześnie olbrzymi wpływ na wszystkie dziedziny aktywności człowieka (w tym także dziecka) wywierają media, a w szczególności Internet. To przede wszystkim wygodne narzędzie wykorzystywane w pracy, nauce, zabawie, jak również w życiu prywatnym. Jest popularny nie tylko ze względu na swą powszechną dostępność, ale również dlatego, że pozwala wykorzystać media funkcjonujące z jego poziomu tj. blogi, portale społecznościowe, YouTube, Wikipedia w niespotykanej dotąd skali i w dogodnym dla użytkownika czasie.

W tym miejscu istotne jest zwrócenie uwagi na istniejące w literaturze rozróżnienie na stare (tradycyjne – druk, fotografia, film, nagrania audialne, radio, telewizja)

¹⁰ E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

i nowe media – charakteryzują się cyfrowym tworzywem, interaktywnością i możliwością programowania, a więc indywidualizacją, asynchronizmem, globalnością zasięgu¹¹. Od jakiegoś czasu istnieje także określenie nowe nowe media, które spopularyzował Paul Levinson (traktuje je jako kolejną fazę w rozwoju mediów), zwracając m.in. uwagę na fakt, iż media te (nowsze niż nowe media) często ze względu na ich społecznościowy charakter umożliwiają użytkownikowi tworzenie własnego, indywidualnego przekazu i wykorzystywanie propozycji innych użytkowników w sieci¹².

Dochodzi zatem do swego rodzaju ekspansji mediów, która powoduje nie tylko zmiany w tradycyjnej strukturze społecznej (teraz wiodącym kryterium staje się umiejętność zapewnienia sobie dostępu do wirtualnego świata, korzystania z niego i jego kreacji), ale także zmianę pokoleniową. Obecnie do głosu dochodzi pokolenie, które nie zna świata sprzed Internetu, nazywane czasem „pokoleniem Y” czy „pokoleniem sieci”¹³. To młodzi ludzie, których tożsamość budowana jest dzięki mediom i poprzez media, z których najważniejszymi są: telewizja, podłączony do Internetu komputer, telefon komórkowy, smartfon, iPod, iPad czy tablet. I co najważniejsze – obecność Internetu w życiu jest dla nich oczywista i konieczna, natomiast nieobecność jawi się im jako coś niewyobrażalnego.

Mając na uwadze powyższe, warto zastanowić się, czy media – stanowiące naturalne środowisko młodego człowieka – są w stanie roznieć w nich zdolności kreatywnego myślenia i działania, stymulować ich kreatywność?

Kreatywność każdego człowieka składa się z co najmniej trzech obszarów: wrodzonych predyspozycji i zdolności, środowiska, w którym dana osoba się wychowała i przebywa oraz z nawyków myślowych. O ile na pierwszy obszar nie mamy wpływu (rodzimy się z pewnymi cechami, które mają wpływ na naszą kreatywność), o tyle dwa pozostałe mogą podlegać zmianom.

I tak, otoczenie rodzinne, szkolne i społeczne, może wzmacniać lub osłabiać kreatywność – mieć wpływ na poziom naszej kreatywności. Nadopiekuńczy rodzice, podający dzieciom gotowe rozwiązania, nie wzmacniają w nich potrzeby własnych poszukiwań, jak również system szkolny częściej przygotowujący do testów, niż uczący samodzielnego poszukiwania rozwiązań zdecydowanie osłabiają kreatywność. Dziedzictwo kulturowe, socjalizacja i systemy edukacyjne przyzwyczyły nas do tego, że jesteśmy karmieni przez innych łyżeczką. Mimo to nigdy nie straciliśmy głęboko ludzkiej potrzeby samodzielnej produkcji – została ona zaspokojona przez media takie jak: Twitter, Wikipedia czy Digg¹⁴.

Jeśli chodzi zaś o środowisko społeczne, w którym żyją nasze dzieci, to jest ono kształtowane coraz częściej przez media, które pozwalają swoim uczestnikom na

¹¹ Słownik terminologii medialnej, red. W. Pisarek, Universitas, Kraków 2006, s. 130.

¹² P. Levinson, *Nowe, nowe media*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 15.

¹³ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

¹⁴ P. Levinson, *Nowe, nowe media*, op.cit., s. 220.

eksperymentowanie. Dzięki temu możliwe jest stworzenie środowiska otwartego na próby, „wpadki” i nieskrępowane pomysły (np. wspólny profil na Facebooku, kanał edukacyjny na YouTube, własne wiki, zbiorowe blogowanie). Kontakt z drugim człowiekiem na portalu społecznościowym czy forum internetowym wywołuje nie tylko kluczowe w procesie twórczym tzw. nieprzewidywalne mikro zdarzenia, ale także wzmacnia potencjał twórczy jednostki – działanie umożliwiające szersze poznanie w dialogu z nową, doświadczoną osobą. Ponadto wspólna praca sprowadzająca się do dzielenia z kimś kontroli nad procesem twórczym prowadzi do sumowania się kompetencji współtwórców, a przez to do zwielokrotnienia ich potencjału, czyli zbiorowej inteligencji (Pierre Lévy).

Aby móc swobodnie szukać oryginalnych rozwiązań, należy zgromadzić szeroką wiedzę dotyczącą już zastosowanych rozwiązań w danym temacie, jak również dokładnie zbadać istotę problemu/zagadnienia (zgromadzona wiedza to „tworzywo twórczości”) – słowem korzystać z wiedzy milionów użytkowników m.in. serwisu YouTube. Tu nieocenione mogą okazać się miejsca w Sieci, które umożliwiają rozwój w wielu kierunkach, tj. TED (platforma, na której znajdują się krótkie wykłady wideo najbardziej fascynujących ludzi tego świata), Khan Academy (miejsce dla uczniów chcących pogłębiać wiedzę z zakresu przedmiotów ścisłych), Creative Live (kursy związane głównie z kreatywnością – dotyczą fotografii, projektowania, muzyki i sztuki), Memrise (miejsce do nauki języków obcych w sieci), Udemy (platforma udostępniająca darmowe lub płatne kursy z każdej dziedziny), Coursera (platforma, oferująca bezpłatne kursy online, realizowane przez najlepsze uniwersytety na świecie), Agregator Polskich Blogów Naukowych (propozycja polskojęzycznych blogów opisujących ciekawe badania naukowe oraz sprawy związane z nauką).

Myślenie produktywne potrzebuje odpowiedniej ilości czasu, a tego nie brakuje, gdy zanurzymy się w świat nowych mediów, który umożliwia dostosowanie rytmu nauki/pracy do swoich możliwości i rytmu własnego życia – pozwala w odpowiedni sposób zarządzać czasem, którym dysponujemy.

Ponadto w rozwijaniu twórczości pomocne jest rozbudzanie i wspieranie prostych uzdolnień, wrażliwości i sprawności, które mogą przejawiać się w publikowaniu postów na blogu, materiałów wideo w serwisie YouTube, edytowaniu haseł w Wikipedii czy tworzeniu i rozpowszechnianiu podcastów. Pamiętajmy, że wszyscy młodzi ludzie mają różnorodne uzdolnienia twórcze (muzyczne, matematyczne, naukowe, literackie, sportowe itp.) i należy zachęcać ich do odkrywania siebie i własnego potencjału, a w tym mogą pomóc możliwości jakie oferują najnowsze media, bowiem funkcjonują zgodnie z zasadą: „Sam wybierasz swoje medium” – umożliwiają wybór. Zatem zanim sięgniemy po któreś z nich należy wziąć pod uwagę swoje indywidualne predyspozycje (np. mając dobry głos – podcast, odznaczając się umiejętnością pisania – Wikipedię, a umiejętnością formułowania jednowierszowych przekazów – Twittera)¹⁵.

¹⁵ *Ibidem*, s. 12.

Na zmiany w naszym sposobie myślenia wpływać mogą nasze codzienne aktywności. Czytanie dobrych książek z różnych dziedzin, podróżowanie, poznawanie nowych ludzi, w tym kontakty z osobami o odmiennych od naszych poglądach – wszystko to może wspierać kreatywność. I w tym także nieocenione mogą okazać się media, choć nie należy zapominać, że w niektórych sytuacjach dane medium jako ogniwo pośredniczące w tym kontakcie może osłabić to oddziaływanie. Im większa bowiem jest różnorodność bodźców, którymi karmimy umysł, tym większa możliwość kreatywnego wykorzystania naszych możliwości.

Kiedy trzeba zmierzyć się z projektem wymagającym kreatywnego myślenia, innowacyjności, bądź rozsądnie rozważyć wszelkie możliwości rozwiązania jakiegoś problemu – pozytywne nastawienie to podstawa. Dobry nastrój okazuje się być ważnym elementem w całym mechanizmie poznawczym, dlatego też oglądanie śmiesznych filmików w Internecie lub opowiadanie kawałów i publikowanie ich np. na YouTube nie jest marnotrawieniem czasu. Ludzie myślący pozytywnie są bardziej kreatywni – przekonują bowiem studenci z University of Western Ontario¹⁶.

Pozytywny wpływ na inteligencję i zdolności przedstawicieli młodego pokolenia mają także gry komputerowe. Jak wynika z licznych badań dzięki grom komputerowym dzieci rozwijają kreatywność i budują relacje towarzyskie. Jednocześnie trudniej im się uczyć, gdyż przyzwyczajają się do szybkich sukcesów i schematów – w konsekwencji nauka jest dla gracza zbyt wolna i za mało stymulująca. Gry nie tylko rozwijają spostrzegawczość, uczą myślenia przestrzennego i strategicznego, ale także wpływają na rozwój mózgu¹⁷. Jednak nie należy zapominać, że bardziej skomplikowane gry, które dają nam większą swobodę, wymuszają zdecydowanie więcej kreatywnego myślenia niż te, które prowadzą gracza w sposób liniowy, nie pozwalający na szczególnie aktywne wykorzystanie swojego potencjału.

Nie należy bagatelizować także faktu, iż takie medium jak telewizja mimo swoich licznych wartościowych programów, które mogą czegoś nauczyć, zabija wyobraźnię – oczy bowiem wlepione w ekran dostają gotowe schematy, które niszczą zdolność do kreatywnego i twórczego myślenia. Gdy czytamy książkę, używamy swojej wyobraźni, bo sami tworzymy obrazy. Gdy słuchamy radia, również je tworzymy – wtedy wyobraźnia i twórcze myślenie się rozwijają. Telewizja natomiast daje ludziom wszystko gotowe.

¹⁶ *Pozytywne myślenie wpływa na kreatywność*, <http://www.tvp.pl/wiedza/aktualnosci/pozytywne-myslenie-wplywa-na-kreatywnosc/3587295> [dostęp: 1.05.2017].

¹⁷ *Gry komputerowe rozwijają mózg*, <http://www.newsweek.pl/nauka/gry-komputerowe-rozwijaja-mozg-nauka-i-zabawa-dla-dzieci,artykuly,278195,1.html> [dostęp: 1.05.2017]; *Gry komputerowe rozwijają kreatywność, ale jednocześnie utrudniają naukę*, http://wyborcza.pl/1,91446,16184807,Gry_komputerowe_rozwijaja_kreatywnosc__ale_jednocześnie.html [dostęp: 1.05.2017].

Podsumowanie

Często uważa się, że tylko wyjątkowi ludzie są kreatywni, że kreatywność jest rzadkim talentem. A tak naprawdę każdy z nas posiada pokłady kreatywności. Sztuka polega na tym, by je wydobyć i dlatego kultura kreatywności musi objąć wszystkich, a nie tylko tych wybranych.

Okazuje się bowiem, że można stwarzać bardziej lub mniej korzystne warunki dla kreatywności i tu nieoceniony może okazać się świat mediów, który w dużej mierze jest światem młodych ludzi (w tym także dzieci). Otóż media mogą pomóc rozwijać umiejętności kreatywnego myślenia, budowania strategii, planowania działań – oderwać się choćby na chwilę od ograniczeń i wyjść poza typowy schemat działania i myślenia – ale nie jest to zadanie łatwe. Warto mieć na uwadze zasadę, która sprowadza się do tego, iż osoby dysponujące większą wiedzą i doświadczeniem, potrafią wykorzystać dostępne w Internecie zasoby informacyjne i wzbogacać się intelektualnie, zaś osoby intelektualnie ubogie, a więc o mniejszym zasobie wiedzy, często ograniczają się do wykonywania prymitywnych operacji kopiuj-wklej, pogłębiając swoją intelektualną degradację.

Do rozwoju kreatywności przyczynią się zatem metody nauczania wykorzystujące nowoczesne technologie, które w rękach wprawnych nauczycieli właściwie zmotywują uczniów do nauki (kiedy wzbudzona zostaje ich ciekawość, będą uczyć się sami, od siebie nawzajem i ze wszystkich źródeł, do jakich zdołają dotrzeć), kontakt z innym człowiekiem (dialog z doświadczoną osobą np. przez Internet, chęć dzielenia się z innymi ludźmi swoimi notatkami, pamiętnikami, blogami, publicznymi wypowiedziami, nagranych podcastami, opublikowanymi książkami), czy chociażby „tworzywo twórczości” (szeroka wiedza dotycząca zastosowanych już rozwiązań dostępna na specjalistycznych portalach internetowych).

Pamiętajmy, że fundamentalna ambiwalencja wpisana w pojęcie kreatywności sprawia, że kreatywność jest trudna, ale uczy nas, jak przystosować się do złożoności i zmienności współczesnego świata i w efekcie, jak lepiej radzić sobie z niepewnością, nieciągłością i zmianą – jedynymi stałymi elementami życia w „płynnej nowoczesności”.

Bibliografia

- Beghetto R.A., Kaufman J.C., *The genesis of creative greatness: mini-c and the expert performance approach*, „High Ability Studies” 2007, nr 18(1), s. 59–61, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598130701350668?src=recsys&journalCode=chas20> [dostęp: 1.05.2017].
- Gry komputerowe rozwijają kreatywność, ale jednocześnie utrudniają naukę, http://wyborcza.pl/1,91446,16184807,Gry_komputerowe_rozwijaja_kreatywnosc__ale_jednoczesnie.html [dostęp: 1.05.2017].
- Gry komputerowe rozwijają mózg, <http://www.newsweek.pl/nauka/gry-komputerowe-rozwijaja-mozg-nauka-i-zabawa-dla-dzieci,artykuly,278195,1.html> [dostęp: 1.05.2017].

- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Karwowski M., *Sprzeniemierzanie kreatywności?*, http://www.ptde.org/pluginfile.php/879/mod_page/content/2/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Karwowski.pdf [dostęp: 1.05.2017].
- Kreatywność i innowacyjność w erze cyfrowej*, red. A. Zorska, M. Mołęda-Zdziech, B. Jung, Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2014, http://administracja.sgh.waw.pl/pl/OW/publikacje/Documents/Kreatywnosc_i_innowacyjnosc.pdf [dostęp: 1.05.2017].
- Kreatywność, rozwój inteligencji emocjonalnej*, http://nauka.am.szczecin.pl/files/kreatywnosc_rozwoj_inteligencji/Skrypt_Kreatywnosc_rozwoj_inteligencji_emocjonalnej.pdf [dostęp: 1.05.2017].
- Kreatywny, kreatywność a twórczy, twórczość*, http://portalwiedzy.onet.pl/140623,,,kreatywny_kreatywnosc_a_tworczy_tworczość,hasło.html [dostęp: 1.05.2017].
- Levinson P., *Nowe, nowe media*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Lubart T.I., *Creativity*, [w:] *Thinking and Problem Solving*, red. J.R. Sternberg, Academic Press, San Diego 1994, [za:] A. Albert, J. Kormos, *Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study*, „Language Learning” 2004, nr 54(2).
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2003.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2012.
- Pozytywne myślenie wpływa na kreatywność*, <http://www.tvp.pl/wiedza/aktualnosci/pozytywne-myslenie-wplywa-na-kreatywnosc/3587295> [dostęp: 1.05.2017].
- Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Universitas, Kraków 2006.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Torrance E.P., *Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking*, „The Journal of Creative Behavior” 1972, nr 6(4), [za:] *Kreatywność i innowacyjność w erze cyfrowej*, red. A. Zorska, M. Mołęda-Zdziech, B. Jung, Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2014, http://administracja.sgh.waw.pl/pl/OW/publikacje/Documents/Kreatywnosc_i_innowacyjnosc.pdf [dostęp: 1.05.2017].

Joanna Sikorska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Gra komputerowa jako medium rozwijające twórczą aktywność dzieci i młodzieży

Wstęp

Wskazując na znaczenia aktywności twórczej w życiu człowieka, Calvin W. Taylor podkreśla, że „aktywność twórcza ma ogromny wpływ nie tylko na postęp nauki, lecz i na całe społeczeństwo, a te narody, które potrafią najtrafniej rozpoznać jednostki twórcze, pomóc im w rozwoju i stworzyć dla nich optymalne warunki, będą mogły poszczycić się największymi osiągnięciami”¹. W świecie ponowoczesnym, który „nieustannie konstruujemy” i który wymaga od nas zwiększania zdolności poznawczych, mobilności, otwartości na zmiany w świecie i innych ludziach, ale też umiejętności posługiwania się myśleniem konwergencyjnym i dywergencyjnym, stawanie się człowiekiem twórczym pozwala radzić sobie z wieloma wyzwaniami ponowoczesności, przewyższać napotymane problemy, określać nowe cele, zapewnia też swobodę wyboru i działań, które pozwalają uwzględnić perspektywę drugiego człowieka.

Wiedza ta nie na wiele się jednak zda jeśli jako dorośli nie będziemy analizować zjawisk zachodzących w świecie z perspektywy dzieci i młodzieży, określanych czasem mianem „cyfrowych tubylców”², i nie dostrzeżemy potencjału tkwiącego w nowych mediach, wbrew obawom niektórych z nas sprzyjającym rozwojowi twórczego myślenia, które nie jest oparte na szablonach gotowych pojęć, ale pozwala myśleć samorzutnie, nieszablonowo, odkrywczo. Przyjęte w procesie edukacji strategie powinny prowadzić więc do tego, by dzieci i młodzież potrafiły uczyć się, jak wykorzystywać własny potencjał twórczy³ i rozwiązywać różnorodne zagadnienia,

¹ *Widening Horizons in Creativity*, red. C.W. Taylor, Wiley, New York 1964, s. 2.

² M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, nr 9(5); M. Prensky, *Teaching Digital Natives: Partnering for real Learning*, SAGE Publications, California 2010.

³ Przyjmuję tutaj podejście egalitarne, które ma swoje wymierne korzyści natury pedagogicznej. Jeśli przyjmiemy, że twórczość jest cechą powszechnie występującą, choć niejednakowo

bez oczekiwania na ciągłe inspiracje ze strony zewnętrznego środowiska. Można tu przywołać choćby stwierdzenie Jürgena Habermasa, który zauważa, że „wiedza, przekonania, oczekiwania oraz nastawienia, które określają daną racjonalność zarówno warunkują, jak i są uwarunkowane przez doświadczenie, w jakie wkraczamy”⁴ – doświadczenia zewnętrzne sprzyjające kreatywności powinny być interioryzowane i stawać się naszym własnym kapitałem.

W świecie „digital natives” takie doświadczenia mogą być też wynikiem wykorzystania w edukacji gier komputerowych. Ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego, twórczego potencjału tkwiącego w uczniu, związane jest jednak ze sposobem wykorzystania gier, który powinien zostać poprzedzony odpowiedziami na pytania, jakie postawi sobie dorosły (przede wszystkim nauczyciel, ale także świadomy rodzic):

- Jakie aspekty gier można wykorzystać, by rozwinąć twórczy potencjał i kreatywność uczniów?
- Jakie działania może uczeń podjąć po zajęciach (które z nich mogą pojawić się w formie tzw. zadania domowego)?
- W jakim stopniu celem podejmowanej aktywności będzie rozwiązanie nowego problemu, uczenie się otwartości na nowe, niezwykle, odmienne od tego co znane?
- W jakim stopniu dziecko, dzięki zadaniom realizowanym w ramach gier, może stać się *good creator*, a więc kimś kto nieustannie uczy się jak rozwijać twórczy potencjał?
- Jakie kompetencje powinien posiadać uczeń w ponowoczesnym, opartym na technologiach świecie?
- Jakie wymagania niesie edukacja 4.0?

Odpowiedzi wydają się niezbędne jeśli potencjał gier komputerowych ma być wykorzystany w sposób umożliwiający uczącemu się korzystanie z ich „ukrytej”, czasem pod zróżnicowanymi zadaniami, bazy rozwijającej twórcze myślenie i działanie.

rozwiniętą, a różnice między poznaniem twórczym, a poznaniem biorącym udział w wykonywaniu codziennych zadań nie są inne jakościowo, lecz sprowadzają się raczej do celu, któremu są przyporządkowane, lub też szczególnego przebiegu owych procesów, to możemy wspomagać twórczy rozwój dziecka, jest on bowiem podatny na działania stymulacyjne (H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dzieci*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006). Zob. też A. Craft, *Creativity and Education Futures: Learning In a Digital Age*, Trentham Books Ltd, Stoke-on-Trent 2010.

⁴ J. Habermas, [za:] Z. Kwieciński, *Z badań nad funkcjami szkoły w świadomości młodzieży*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Wydawnictwo SAWW, Kraków 1991, s. 144; H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 127.

Kompetencje uczniów w ponowoczesnym świecie opartym na technologiach, czyli o tym jakie wymagania niesie z sobą edukacja 4.0

Edukacja 4.0⁵ niesie wiele istotnych aspektów, które mogą stać się istotnymi elementami zmian związanych z procesem uczenia się – nauczania uwzględniającym potrzebę kreatywności, niezbędną, aby rozwijać się w obecnym oraz przyszłym społeczeństwie. Wśród wielu elementów na szczególną uwagę zasługują:

- stworzenie takich form wspierania uczniów w procesie uczenia się, które umożliwią przejęcie im odpowiedzialności za proces uczenia. Strategie realizowane przez nauczycieli w procesie uczenia się powinny prowadzić tym samym do pozytywnych efektów, które np. w przypadku dostępu do informacji pozwolą uczniom personalizować proces uczenia się i stawać się, niezależnie od poziomu aktualnych umiejętności, wytrwałymi poszukiwaczami wiedzy, osiągnąć samoświadomość, rozwijać tolerancję na niejednoznaczność,
- konieczność kształtowania myślenia obliczeniowego/komputerowego (*computer thinking* – CT) powalającego na myślenie i rozwiązywanie problemów w sposób podobny do tego, w jaki rozwiązuje je komputer. Jest to istotna umiejętność w dzisiejszym świecie cyfrowym. Myślenie obliczeniowe/komputerowe to proces rozwiązywania problemów, który obejmuje, ale również przekracza, możliwości kodowania. Podstawą jest tu rozwiązywanie problemów za pomocą aplikacji komputerowych, ale metody mogą być stosowane w różnych sytuacjach i podejściach. CT łączy w sobie logikę i głęboką wiedzę na temat tego, jak komputery „myślą”. Jest to ważna, współczesna wiedza sprzyjająca kreatywności wszystkich uczniów, a nie tylko tych, którzy mogą stać się programistami czy grafikami komputerowymi. Nawet jeśli uczniowie nie będą dążyć do kariery programistów, powinni zapoznać się z określonym słownictwem i procesami, aby w przyszłej pracy efektywnie komunikować się ze współpracownikami w sprawach technicznych i mieć wiedzę nie tylko na temat tego jak działa komputer, ale i tego jak wpływa na ich życie. Niektóre podstawy CT obejmują rozbicie problemów na mniejsze części w celu analizy ich rozwiązań (rozkład problemu). Istotne stają się tu takie umiejętności jak: (1) rozpoznawanie wzorców i nawiązywanie połączeń; (2) automatyzacja rozwiązań poprzez szereg uporządkowanych kroków (algorytmy); (3) użycie abstrakcji do reprezentowania danych, takich jak modele lub symulacje; (4) organizowanie i analizowanie danych logicznych; (5) uogólnienie procesu rozwiązywania problemów,
- rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych, które są ważnymi elementami *computer thinking*. Są to kompetencje budowane przez podejście CT do rozwiązywania problemów, a ich podstawę tworzą: wytrwałość, tolerancja na

⁵ P. Fisk, *Education 4.0... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*, <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/> [dostęp: 1.08.2017].

niejednoznaczność, zaufanie do złożoności i otwartych problemów, a także komunikacja i współpraca interpersonalna w celu rozwiązania problemów wspólnie z innymi uczniami.

W tym miejscu należałoby podkreślić, że kompetencje społeczne i emocjonalne, często nazywane dyspozycjami, sposobem myślenia, a nawet „umiejętnościami miękkimi”, stały się głównym tematem dyskusji zarówno w edukacji, jak i w życiu zawodowym i osobistym ludzi w Stanach Zjednoczonych⁶. Są to obszerne, często powiązane ze sobą zestawy atrybutów: wytrwałość, nastawienie umysłowe/mentalne. W dużej mierze badania nad umiejętnościami społecznymi i emocjonalnymi mają na celu zmianę podejścia dotyczącego istoty i znaczenia „oceniania” i „samooceniania” się jednostki, które dziś niezmiernie często sprzyjają porównywaniu się z innymi, na bardziej ukierunkowane i upodmiotowione podejście. Znaczna część badań nad znaczeniem tych umiejętności w celu osiągnięcia sukcesu w edukacji i życiu, nie tylko zawodowym, jest istotna, a badania wykazują, że uczniowie, którzy uczą się tych umiejętności, osiągnęli o 11% wyższą ocenę niż uczniowie, którzy tego nie robili⁷. Nie wydaje się więc właściwe w tym kontekście tłumaczenie niektórych nauczycieli, że umiejętności społeczne i emocjonalne są co prawda bardzo cenne, ale nie ma dla nich jednak miejsca w standardach uczenia się, ponieważ są trudne do oceny, co nie do końca jest twierdzeniem prawdziwym⁸.

Edukacja 4.0 zwraca również uwagę na zjawisko futurizmu we współczesnym świecie i wskazuje, że ta dziedzina nauki i filozofii, skupiająca się na przewidywaniu często bliskiej przyszłości, może okazać się niezwykle przydatna dla „programowania” edukacji. Specjaliści od pracy w Stanach Zjednoczonych twierdzą, że życie zawodowe w przyszłości będzie wyglądać znacznie inaczej niż obecnie i że wielu dzisiejszych uczniów będzie pracować w miejscach, które jeszcze nie zostały nawet wymyślane. Warunkiem koniecznym jest więc taka strategia uczenia się – nauczania dzisiejszych uczniów, która pozwoli im w pełni realizować się w warunkach, które nastąpią/mogą nastąpić.

W założeniach edukacji 4.0 podkreśla się także istotę cyfrowego obywatelstwa. Jest to temat coraz bardziej naglący, zmieniający, w odniesieniu do wcześniejszych rozważań, swoje znaczenie i cel. Obecnie wiadomo, że uczniowie od najwcześniejszych etapów edukacji w różnych miejscach korzystają z Internetu i innych narzędzi technologicznych. Przy wsparciu mądrych (i przygotowanych) dorosłych uczniowie uczą się szybko, uczą się jak być bezpiecznym, korzystać z legalnych źródeł i zachowywać się etycznie online.

⁶ W Polsce dyskusja nad tymi problemami dopiero się zaczyna.

⁷ World Economic Forum, The Global Information Technology Report 2016, 6 July.

⁸ Zgadzam się oczywiście, że umiejętności te mogą co prawda być trudne do oszacowania przy użyciu standardowych metod testowania, ale przecież standardowe modele nie są jedynymi sposobami oceny uczniów.

Na taką konieczność wskazuje między innymi Instytut na Rzecz Przyszłości⁹, a dzięki jego pracom jesteśmy w stanie kwestionować aktualne rozumienie zadań stojących przed człowiekiem przygotowującym się m.in. do wyzwań świata zawodowego i roli, jaką we współczesnym świecie odgrywa edukacja, która rzadko stwarza uczniom możliwość inspirowania się, w podejmowanych przez nich zadaniach, nowymi pomysłami.

Definiowanie przyszłości uczenia się – nauczania w świecie, którego podstawą jest nieustannie zmieniająca się technologia, musi opierać się na podkreślaniu coraz bardziej hybrydowej – fizycznej i cyfrowej natury ludzkiego życia, ale też ukazywać, jak ważne jest zrozumienie, w jaki sposób technologia może naruszać prawa człowieka, w jaki sposób deklarowane przez wielu nauczycieli personalizacyjne podejście do ucznia, przybierające nierzadko postać „personalizacji zautomatyzowanej”, ogranicza otwartość nie tylko na siebie, ale też na inne idee i ludzi.

Bardzo ważnym pojęciem edukacji 4.0 staje się pojęcie *Curation* („kuratorstwo”), które, zgodnie z propozycją Paula Mihaildisa i Jamesa N. Cohena, oznacza „przejąć lub organizować, zbierać się razem, przesłać, wybierać do prezentacji, uzdrawiać i zachowywać” i na ogół odnosi się do pracy z fizycznymi artefaktami w bibliotekach lub muzeach¹⁰. W erze cyfrowej pojęcie to trudno jednak odnieść wyłącznie do pracy z artefaktami w wymienionych miejscach. Dostęp do Internetu sprawił, że trzeba nauczyć się jak być „kuratorem” artefaktów pochodzących z cyberprzestrzeni – w jaki sposób poszukiwać potrzebnych informacji, jak je porządkować i demonstrować tę wiedzę innym. Co więcej, posiadając dostęp do różnorodnych narzędzi cyfrowych, trzeba też uczyć się jak porządkować własne kolekcje. Mówiąc inaczej, znajdowanie i sortowanie treści, rozpoznawanie wzorców i różnic w źródłach oraz organizowanie treści w grupy, to wszystko umiejętności, które wymagają także kompetencji związanych z twórczym myśleniem¹¹.

⁹ Instytut na Rzecz Przyszłości (ITFF) to mieszcząca się w Palo Alto (Kalifornia) amerykańska instytucja non-profit zrzeszająca cały czas powiększające się grono ekspertów tzw. *think tank*. ITFF został założony w 1968 roku, jako wydzielona jednostka korporacji RAND, aby pomóc organizacjom planować długoterminową przyszłość, tematyką, którą zajmują się Future studium.

¹⁰ P. Mihailidis, J.N. Cohen, *Exploring Curation as a core competency in digital and media literacy education*, „Journal of Interactive Media in Education” 2013, nr 1, art. 2, <http://doi.org/10.5334/2013-02> [dostęp: 1.08.2017].

¹¹ „Curation” w wydaniu internetowym to filtrowanie i selekcja najistotniejszych informacji z nadmiaru treści, który do nas trafia z każdej strony globalnej sieci informatycznej. Interesujący jest fakt, że w tradycyjnym ujęciu mediów (umownie można je nazwać mediami 1.0), to dziennikarz był naszym „curate” – wybierał, selekcjonował i przedstawiał informacje w formie skondensowanej do czytania i prezentowanej przez niego w takich mediach jak czasopisma (była to w zasadzie jego społeczna rola). Popularność danej gazety brała się z tego, jak bardzo – a w zasadzie jak lepiej – potrafiła skonsolidować i przedstawić informacje dla danej grupy osób.

W założeniu edukacji 4.0 bycie twórczym będzie rozwijało nie tylko jednostkę, ale będzie sprzyjało także dzieleniu się wiedzą i posiadanymi cyfrowymi zasobami materialnymi z innymi. Aspekt ten potwierdzają m.in. badania Rivki Gadot i Ilya Levina, którzy podkreślają, że uczniowie zmotywowani do „cyfrowego uczenia się” nie tylko zdobywali środki do nabywania, konstruowania i demonstrowania głębokiej wiedzy, ale też chętnie dzielili się nią z innymi¹².

Przygotowaniem do takiego funkcjonowania może okazać się *blended learning* (BL), nazywany czasem także zintegrowanym systemem nauczania hybrydowego¹³, lub też *Mixed-mode*¹⁴. Standardy International Society for Technology in Education (ISTE) 2017¹⁵ zakładają, że BL dzięki integracji technologii i tradycyjnego procesu edukacyjnego pozwala przede wszystkim na indywidualizację kształcenia, a tym samym stwarza dziecku/uczniowi możliwość bardziej spersonalizowanego doświadczenia związanego z procesem uczenia się – nauczania. Stanowiąc spójną część programu edukacyjnego BL, pozwala uczniowi nie tylko wykorzystywać posiadane już zasoby, ale też działać w sposób kreatywny, a nauczycielowi wyznaczać cele edukacyjne zakładające realizację działań w zróżnicowanych formach aktywności i formach organizacyjnych (praca indywidualna, w grupach, w zespołach). Prawidłowa strategia pracy powinna być równoznaczna z osiąganiem przez dzieci także określonych kompetencji twórczych zarówno w zakresie procesów poznawczych, jak i społeczno-emocjonalnych i motywacyjnych¹⁶.

Z punktu widzenia prowadzonych analiz niezmiernie istotnym elementem edukacji 4.0 jest jednak „Ruch twórczy”, który zakłada stworzenie dzieciom/uczniom możliwości „uruchomienia wyobraźni”, aby dowiedzieć się, jak dany obiekt działa w sposób praktyczny i eksploracyjny. Uczniowie zdobywają też wiedzę i umiejętności pozwalające im tworzyć własne prototypy, bo procesy związane z tworzeniem innowacyjnych rozwiązań stały się obecnie łatwiejsze i bardziej dynamiczne, ale też istotne kiedy mamy do czynienia z programowalnymi maszynami do produkcji lub

¹² R. Gadot, I. Levin, *Digital Curation as Learning Activity*, Proceedings of EDULEARN12 Conference, 2nd-4th July 2012, Barcelona, Spain.

¹³ K.M. Kapp, C. McKeague, *Blended Learning for compliance training Success*, EduNeering, Princeton, New Jersey 2002.

¹⁴ M. Nichols, *Teaching for Learning*, Train Inc. co., Palmerston North 2001, s. 34.

¹⁵ Standardy International Society for Technology in Education (ISTE) 2017 dla uczniów nie są oczywiście przeznaczone wyłącznie dla środowisk „edukacji mieszanej”, zakładają jednak, że system edukacyjny, w którym mamy do czynienia z nauczaniem hybrydowym, sprzyja wielowymiarowemu rozwojowi uczniów, <https://www.iste.org/standards/standards-for-students> [dostęp: 1.08.2017].

¹⁶ J. Sikorska, *Microsoft Kinect i jego zastosowanie w hybrydowym modelu uczenia się – nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń edukacji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 327–340.

drukarkami 3D. Nadrzędna wizja edukacji przejawiająca się w „ruchu twórców” obejmuje jednak także inne założenia, takie jak:

- naukę opartą na projektach lub rozwiązywaniu problemów,
- sytuacje, w których uczniowie rozwijają umiejętności społeczne i emocjonalne,
- możliwość uczenia się krytycznego myślenia, kreatywnej komunikacji i dynamizmu w relacjach z innymi.

Założenia „design make play” ilustrują istotną zmianę, ponieważ uczniowie korzystają m.in. z procesów projektowania, aby rozwiązać problemy w sposób znaczący, zorganizowany i pomysłowy, a jednocześnie zdobywając głęboką wiedzę na temat „jak” rzeczy mogą działać, jeśli zostaną uruchomione procesy tworzenia i rozwijanie ciekawości, poszukiwań i pasji do nauki poprzez zabawę¹⁷.

Ta różnorodność umiejętności znajduje swoje odzwierciedlenie w standardach ISTE dla uczniów¹⁸, które zwracają uwagę m.in. na konieczność rozwijania myślenia obliczeniowego (Standard 5). Najbardziej widoczne są one w Standardzie 4 – *Innowacyjnych Projektach*, które stawiają uczniów w sytuacjach umożliwiających im ekspresyjne, twórcze zaangażowanie w rozwiązywanie rzeczywistych problemów i tworzenie nowych produktów lub rozwiązań. Tu znacząco podkreśla się też istotę i wagę opisywanego przeze mnie wcześniej środowiska uczenia typu hybrydowego (*blended learning*), które daje uczniom pewną kontrolę nad tempem, indywidualnym rytmem, ale też skupieniem i kontrolą pracy w szkole, bo upodmiotowienie uczniów znajduje się w centrum standardów ISTE 2017.

Edukacja 4.0 to także radzenie sobie z byciem „globalnym obywatelem”. Potwierdzenie wartości globalnego obywatelstwa jest argumentem, który z pewnością nie jest nowy, ale wydaje się konieczny. Z perspektywy ISTE ważność tematu wynika z kilku czynników. Po pierwsze, technologia tworzy łatwość nawiązywania kontaktów praktycznie z każdym. Za pomocą kilku kliknięć komputerowych uczeń może skontaktować się zarówno z ekspertem w danej dziedzinie, jak i kolegą pracującym nad podobnym zagadnieniem na drugim krańcu świata. Pojawiła się więc możliwość nie tylko bezpośredniego dostępu do wiedzy z całego świata, ale też możliwości pracy synchronicznej lub asynchronicznej z innymi uczniami w dowolnej lokalizacji geograficznej (technologia łączy więc w sposób znaczący, dynamiczny). Po drugie, wiele aktualnych problemów to globalne problemy, które wymagają globalnych rozwiązań. Niezależnie od tego, czy chodzi o zmianę klimatu czy nierówność społeczną, uczniowie powinni nauczyć się współczuć osobom spoza swojej bezpośredniej sfery doświadczeń, znaleźć informacje, które pomagają zrozumieć problem i współpracować z innymi osobami, w sposób pozwalający na znalezienie sensownych rozwiązań uzasadnionych problemami.

¹⁷ *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, red. M. Honey, D.E. Kanter, Routledge, New York 2013.

¹⁸ ISTE, *op.cit.*, <https://www.iste.org/standards/standards/for-students> [dostęp: 1.08.2017].

Gra komputerowa Minecraft jako jedno z narzędzi twórczej edukacji 4.0

W raporcie Global Education Monitoring zauważa się, że edukacja „musi dawać ludziom zrozumienie, umiejętności i wartości, których potrzebują do współpracy w rozwiązywaniu wzajemnie powiązanych wyzwań XXI wieku”¹⁹.

Jednym z narzędzi rozwijających twórczy potencjał dzieci jest 16-bitowa, niezależna (indie) gra komputerowa Minecraft, z gatunku gier sandboxowych²⁰. Pozwala ona używać trybu Creative, stwarza możliwość odkrywania i kreowania „świata” bez sztucznych ograniczeń środowiska gry, z możliwością integracji z tym światem i bez liniowości rozgrywki. Wykorzystanie tej gry w sposób umożliwiający rozwój indywidualnego potencjału tkwiącego w uczniu zależy w dużej mierze od analizy przez dorosłego-tutora celu zadań realizowanych przy użyciu tego narzędzia, może nim być np. rozwiązanie nieznanego, nowego dla uczniów problemu, wymagającego uruchomienia twórczego myślenia, ale równie dobrze Minecraft spełnia zadanie jako narzędzie utrwalające wcześniej zdobytą wiedzę, czy umiejętności i zastosowanie ich w nowych sytuacjach. Dzięki wielu zadaniom realizowanym w Minencraft uczeń może stać się *good thinker*, a więc kimś, kto stopniowo nauczy się wykorzystywać swój potencjał, co przy egalitarnym podejściu do pojęcia twórczości otwiera możliwości „stawania się twórczymi” przed wieloma uczniami.

Gra komputerowa Minecraft (podobnie zresztą, jak wiele innych gier) daje bowiem szansę na realizację tych postulatów edukacji, które wskazują na konieczność przejścia przez ucznia odpowiedzialności za proces uczenia się. Efektem tego założenia okazuje się nie tylko spersonalizowanie procesu uczenia się – nauczania, ale także, niezależnie od poziomu „wyjściowych” umiejętności, rozwinięcie wielu psychospołecznych dyspozycji powiązanych z kreatywnością jednostki – wyobraźni, twórczego myślenia, kombinatoryki, wytrwałości w działaniu, tolerancji na niejednoznaczność, samodzielności i autonomii w działaniu, nie zakłócających jednak syntonii i współpracy z innymi uczestnikami gry.

Przeciwnicy Minecraft²¹ używają często argumentu „gra pudełkowa”, „zbyt prosta”, „dla gimbusów/noobów”, „ograniczająca gracza”. Nie zauważają przy tym, że ograniczenia mogą stać się katalizatorem kreatywności²².

¹⁹ Global Education Monitoring Report, *Education for people and planet: Creating Sustainable Futures For All*, UNESCO 2016.

²⁰ W rozważaniach dotyczących możliwości wykorzystania gry komputerowej Minecraft nawiązuje do mojego artykułu: *Minecraft jako przykład gry komputerowej rozwijającej inteligencję wielorakie dzieci w wieku wczesnoszkolnym i szkolnym* [w druku].

²¹ Są to najczęściej osoby, które nie poznały założeń gry, szukają innego rodzaju „rozrywki”, nie dostrzegają ani możliwości, ani gry, a nie dostrzegając tych możliwości, dyskredytują ją na forach internetowych (nie tylko wśród innych graczy).

²² Zob. K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Nie da się oczywiście zaprzeczyć, że Minecraft rzeczywiście oparty jest na koncepcji ograniczeń, a gra jest zbudowana na klockach, które stają się elementami tego, co dziecko/uczeń robi, ale równocześnie to właśnie ta „prosta” gra uczy jak „myśleć poza pudełkiem”.

W prostocie tkwi moc twórcza Minecraft. Brak opcji, brak złożonych linii fabularnych, graficzny interfejs, który przypomina lata osiemdziesiąte, umożliwiają użytkownikom bycie kreatywnym. Trzeba tylko dostrzec, że czasem stos kartonu i taśma klejąca mogą prowokować zachowania twórcze silniej, niż drukarka 3D. To ten sam pomysł. Prostota popycha dzieci/uczniów do poszukiwania wielorakich rozwiązań tego samego problemu, szczególnie wtedy, gdy nie starają się być twórcze za wszelką cenę. Te grające w Minecraft, nie mówią „jestem kreatywny”, nie stwierdzają też, dokonując ewaluacji realizowanych w grze zadań, „oceniamy naszą kreatywność”. Minecraft staje się środkiem do celu, którym jest tworzenie.

Warto tu odwołać się do faktu, że akty twórcze są odosobnione i społeczne. Dzieci siadają przed grą same i mogą „budować” coś tylko dla siebie, jednak często, czasem niezauważalnie dla nich samych, zaczynają o budowlach opowiadać innym, potem budują po to, aby spotkać się z innymi i zaplanować coś wspólnie. Przemieszczają się swobodnie między światami, działając z innymi i dla innych. Na aspekt ten, w obszarze edukacji przez twórczość artystyczną, zwróciła uwagę w swoich badaniach Hanna Krauze-Sikorska, wskazując na znaczenie w pracy twórczej dziecka obrazowych, werbalnych i abstrakcyjnych skryptów emocjonalnych w relacjach interpersonalnych z innymi (równieśnikami, dorosłymi)²³. Myślę, że takie sytuacje zawsze powstają przy jakimkolwiek twórczym przedsięwzięciu. Jak pisze Konstantin Stanisławski „malujesz sam, a mimo to pozostajesz w relacjach z innymi i pokazujesz im swój wytwór. Grasz w teatrze, otoczony ludźmi, a mimo to rozpoczynasz myślenie z bardzo «odosobnionego miejsca», jakim jesteś ty sam”²⁴. W działaniu twórczym, zachowując indywidualność, można realizować wiele działań z kimś. Takiego funkcjonowania trzeba dzieci/uczniów jednak nauczyć i stanowi to wyzwanie dla nauczyciela, który właściwie rozumie pojęcie kreatywności osoby ludzkiej.

W kontekście rozwoju możliwości twórczych dziecka/ucznia należy zwrócić także uwagę na fakt, że dla dziecka/ucznia uzyskany produkt ma znaczenie. W literaturze przedmiotu analizującej wytwory dzieci podkreśla się znaczenie procesu twórczego dziecka, wskazując, że „nie tyle istotny jest uzyskany produkt, ale sam proces tworzenia”. Nie negując istoty tego twierdzenia, należy jednak wskazać na wyniki przywoływanych już badań Krauze-Sikorskiej²⁵. Autorka zwraca uwagę, że wbrew temu co często pisze się w literaturze już dla dziecka 6-letniego wytwór ma

²³ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej*, op.cit., s. 230–244.

²⁴ K. Stanisławski, *Работа актёра над собой* (Praca aktora nad sobą), <http://www.lib.ru/CULTURE/STANISLAWSKIJ/akter.txt> [dostęp: 1.08.2017].

²⁵ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej*, op.cit.

znaczenie. Nikt nie wydaje się bowiem związany tylko z konkretnym procesem. Zamiast tego co jest wyraźnie widoczne u dzieci w wieku szkolnym, pojawia się wizja tego, czym będzie gotowy produkt, a następnie odpowiednio modyfikuje się proces. Jest to niestety coś zupełnie odwrotnego od tego, jak praca twórcza wygląda w szkole, która nie dostrzega, że błędy są częścią procesu tworzenia i twórcze działanie powinno stwarzać wiele okazji do zmiany tego, co im się nie udało. W *Minecraftie* aspekt ten jest bardzo widoczny – gracze mogą ocenić ponownie swoje podejście, cofać się i wypróbować nową strategię. Uczą się angażować w myślenie iteracyjne²⁶, a pomysły rozwiązań problemów, które pojawiają się w czasie gry, prowadzą do twórczych przełomów podczas przechodzenia przez etapy od konsumpcji do tworzenia. Można to dostrzec, obserwując, analizując zachowania i podejmowane przez graczy działania w wielu sytuacjach, choćby wtedy, gdy chcą zbudować stadion quidditcha, zaprojektować zoo dla mitycznych stworzeń czy zbudować świat, który istnieje całkowicie pod ziemią. Na początku powstaje tylko arena, jednak dziecko dostrzega już swój postęp. Dalej działa we własnym tempie, bo takie podejście jest założeniem gry²⁷, która, rezygnując z tzw. przechodzenia przez poziomy, pozwala mu przenosić się z pozycji gracza początkującego do zaawansowanego w swoim własnym tempie, w procesie twórczym, który ma indywidualny wymiar. W *Minecraftie* istnieją oczywiście określone zasady gry i czasem wydaje się, że autonomia, a tym samym twórczość gracza, jest tymi zasadami ograniczona. Jednak zapomina się, że *Minecraft* realizuje trzy istotne potrzeby rozwijające aktywność twórczą jednostki: motywuje do działania, poprzez wzbudzanie emocji filokreatywnych, pozwala dziecku/uczniowi zdobyć poczucie kompetencji i sprawstwa. Dziecko przekonuje się o własnej skuteczności, osiąga mistrzostwo, w tym co robi, zdobywa uznanie innych. W wielu projektach realizowanych w szkole pod hasłem „twórczy” nie jest to niestety możliwe, bo projekty te odwołują się do wartości punktowych, szczegółowych instrukcji, których zamiarem jest „uruchomienie” myślenia dywergencyjnego, nie dopuszczają możliwości błędów, nie uwzględniają indywidualnego tempa pracy twórczej.

Zupełnie inną grą, jednak podobnie jak *Minecraft* nastawioną w swych założeniach na rozwój twórczego potencjału dzieci/ucniów, jest *Profesor Layton* – seria gier przygodowych typu point-and-click (najeżdż i kliknij) na Nintendo DS i 3DS. Ponieważ gra ma charakter tytułarny, gracze muszą rozwiązywać zagadki logiczne i matematyczne za pomocą intuicji, wcześniejszej wiedzy czy też krytycznego i innowacyjnego myślenia. Poprzez rozwiązywanie indywidualnych zagadek, gra powoli się rozwija, a opowieść staje się dla gracza czytelna. Na przykład w trzeciej grze z serii, *Profesor Layton and the Unwound Future*, Layton i jego asystent, Luke Triton, muszą odkryć tajemnicę listu, który wydaje się listem z przeszłości.

²⁶ R. Corbett, *Creativity is iterative*, <https://ed.ted.com/on/t2Khm85X#finally> [dostęp: 1.08.2017].

²⁷ Związek między potencjałem twórczym a możliwością wsparcia nastawionego na indywidualne style pracy jednostki podkreśla m.in. teoria przepływów (Flow Theory).

Zagadki w każdej grze z serii, zaprojektowane przez profesora Akirę Tago²⁸, są zróżnicowane, czasami bardzo trudne, wymagające wysiłku umysłowego, ale równocześnie dostarczające dużej dozy satysfakcji poznawczej motywującej do podejmowania kolejnych wyzwań. Trudność może stać się oczywiście powodem frustracji, szczególnie jeśli dziecko/uczeń nie może liczyć na wsparcie w sytuacji „kryzysu poznawczego”, dla tego tak istotne wydaje się, aby dorosły lub rówieśnik mogli w określonych sytuacjach stać się tutorami, którzy, nie rozwiązując za gracza zagadki, są w stanie zachęcić go do podjęcia wyzwania. Trudność staje się wyzwaniem, które rozwija poczucie sprawstwa i wzmacnia samoocenę, gdy ostatecznie uda się zagadkę rozwikłać.

Profesor Layton dysponuje bogatym potencjałem edukacyjnym, pozwala uczyć się jak oceniać problem, zobaczyć go z różnych stron i przezwyciężyć każdą trudną zagadkę poprzez zrozumienie jej i wytrwałość w dążeniu do rozwiązania. Gra odkrywa w każdym z uczniów nieustrudzonego detektywa pokroju Sherlocka Holmesa, łącząc dążenie do rozwikłania coraz to trudniejszych zagadek z fantastycznymi wizualizacjami (choć opowieść dzieje się we współczesnym Londynie, grafika oparta jest na historycznych okresach Anglii, np. czasach rewolucji przemysłowej) czy też intrygującymi postaciami.

Dyskusja

Intensywny postęp technologii informacyjno-komunikacyjnych daje o sobie znać nie tylko w kształtowaniu szeroko rozumianej kultury, ale także w kształtowaniu człowieka jako twórcy i konsumenta tej kultury. Media cyfrowe i nieustanne usprawnianie, udostępnianie i uprzystępnianie narzędzi nowych technologii sprawia, się pojęcie „cybernatrop”²⁹, które pojawiło się ponad czterdzieści lat temu, definiujące typ człowieka kształtowanego przez techniczne środki oddziaływania, które go w znacznym stopniu „programują”, nie straciło na aktualności. Coraz częściej dostrzegamy jednak, że technologia może być nie tylko inhibitorem naszego osobistego i społecznego rozwoju, ale stymulować ten rozwój także w dziedzinie „kreatologii”³⁰ i to w różnych

²⁸ Akira Tago (1926–2016) to jeden z najbardziej znanych japońskich psychologów, publicystów, projektant zagadek do serii gier Professor Layton oraz autor Head Gymnastics (Atama no Taisō) – bestsellerowej serii książek z zagadkami i quizami.

²⁹ Według Janusza Gajdy „cybernatrop” to typ człowieka, który kształtowany jest przez techniczne środki oddziaływania, które go w znacznym stopniu programują. J. Gajda, *Internet jako narzędzie wspomagania kreatywności i innowacyjności*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2009/gajda.pdf> [dostęp: 1.08.2017].

³⁰ Pojęcie Kreatologia (*Creatology*) to nowa nauka dotycząca kreatywności. Pojęcie to zostało po raz pierwszy użyte przez Rafaela Nelsona M. Aboganda i Ricardo S. Cortez’a w artykule zatytułowanym *Towards a Positive Understanding of Creativity – Creatology: The Science of Creativity* opublikowanym w październiku 1972 przez Filipińską Komisję Wynalazców

wymiarach twórczego rozwoju. Istotne jest tutaj jednak myślenie w kategoriach systemu sprzężenia zwrotnego między kulturą – cyberkulturą, twórczym kształceniem dzieci i młodzieży, bo tylko człowiek charakteryzujący się postawą twórczą jest w stanie odpowiedzieć na wyzwania ponowoczesności.

W wielu dyskusjach (niestety także tych naukowych) dotyczących większości gier komputerowych, bez pogłębionej analizy ich formy i treści czy sensownego wskazania na mocne i słabe strony, uwzględniające także implikacje dotyczące wieku dziecka/ucznia wkraczającego w wirtualny świat gry (tzw. PEGI), sprowadza się je niestety często do rangi prostej, komercyjnej rozrywki. ISTE uważa natomiast, że współczesna technologia informacyjno-komunikacyjna oferuje nam narzędzia (są wśród nich i gry komputerowe), które mądrze wykorzystywane przez uczniów i wspierających ich w tym działaniu dorosłych, mogą nie tylko przyczynić się do rozwoju twórczego potencjału, ale wykorzystywać indywidualną, jednostkową twórczość w kooperacji z innymi. Technologia, dając uczniom możliwość łączenia się, nie tylko w cyberprzestrzeni, ale także w klasie, z innymi, pozwala na wspólne i indywidualne rozwiązywanie autentycznych problemów.

Pytaniem otwartym pozostaje oczywiście pytanie jak przygotować twórczych, ale równocześnie dostrzegających potencjał gier nauczycieli?

Podsumowanie

Tylko twórczy nauczyciel, wrażliwy na problemy, o płynnym, otwartym, oryginalnym myśleniu, cechujący się mobilnością, potrafiący reagować na zmiany zachodzące w kulturze i cyberkulturze, jest w stanie mądrze wykorzystać możliwości jakie niosą z sobą nowe technologie i ich narzędzia. Gry komputerowe, wśród których znajdują się m.in. *Minecraft*, *Profesor Layton*, *Nancy Drew* czy *Sid Meyer's Civilization*, pozwalają, ucząc się przez eksplorowanie, doświadczyć sytuacji nowych i niezwykłych czy samodzielnie poszukiwać rozwiązań, rozwijać wiele umiejętności twórczych. Dzieje się tak, bo „twórczość poczyną się w chwili, gdy (...) w wyobraźni

(PIC) – teraz Instytut Aplikacji i Promocji Technologii (TAPI) na Filipinach. Kreatologia została przedstawiona i zaproponowana przez węgierskiego naukowca dr. Istvan'a Magyari-Beck'a w prezentacji „About the Necessity of Complex Creatology” przedstawionej na Międzynarodowej Konferencji Socjologii Nauki i Badań w Budapeszcie w 1977 roku. W 1979 roku jego artykuł został opublikowany w monografii *Socjologia Nauki i Badań* red. János Farkas, Akadémiai Kiadó, Budapeszt, s. 175–182.

Dr Sayed Mahdi Golestan Hashemi (założyciel i Dyrektor Irańskiego Centrum Badawczego nad Kreatologią i Międzynarodowego Centrum Nauki i Kreatologii – Iran Research Center for Creatology and International Center for Science of Creatology) jest twórcą kreatologii jako interdyscyplinarnej Nauki Kreatywności i Innowacji: „Golestan Theory of Creatology” (GTC): Kreatologia jest nauką różnych aspektów Kreatywności, Inwencji i Innowacji za pomocą różnych podejść.

rodzi się magiczne, twórcze «gdyby»³¹. To wtedy pojawia się szansa na przejście z płaszczyzny życia rzeczywistego na płaszczyznę życia istniejącego w wyobraźni dziecka/ucznia.

Bibliografia

- Craft A., *Creativity and Education Futures: Learning In a Digital Age*, Trentham Books Ltd, Stoke-on-Trent 2010.
- Fisk P., *Education 4.0... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*, <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/> [dostęp: 1.08.2017].
- Gadot R., Levin I., *Digital Curation as Learning Activity*, Proceedings of EDULEARN12 Conference, 2nd-4th July 2012, Barcelona, Spain
- Corbett R., *Creativity is iterative*, <https://ed.ted.com/on/t2Khm85X#finally> [dostęp: 1.08.2017].
- Gajda J., *Internet jako narzędzie wspomagania kreatywności i innowacyjności*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2009/gajda.pdf> [dostęp: 1.08.2017].
- Global Education Monitoring Report, Education for people and planet: Creating Sustainable Futures For All*, UNESCO 2016.
- Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, red. M. Honey, D.E. Kanter, Routledge, New York 2013.
- ISTE Standards for Students 2017*, <https://www.iste.org/standards/standards/for-students>, [dostęp: 1.08.2017].
- Kapp K.M., McKeague C., *Blended Learning for compliance training Success*, EduNeering, Princeton, New Jersey 2002.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Kwieciński Z., *Z badań nad funkcjami szkoły w świadomości młodzieży*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Wydawnictwo SAWW, Kraków 1991.
- Mihailidis P., Cohen J.N., *Exploring Curation as a core competency in digital and media literacy education*, "Journal of Interactive Media in Education" 2013, nr 1, art. 2, <http://doi.org/10.5334/2013-02> [dostęp: 1.08.2017].
- Nichols M., *Teaching for Learning*, Train Inc. co., Palmerston North 2001.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, nr 9(5).
- Prensky M., *Teaching Digital Natives: Partnering for real Learning*, SAGE Publications, California 2010.
- Sikorska J., *Microsoft Kinect i jego zastosowanie w hybrydowym modelu uczenia się – nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń edukacji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

³¹ K. Stanisławski, *Робота актёра над собой*, op.cit.

Stanisławski K., *Работа актёра над собой*, <http://www.lib.ru/CULTURE/STANISLAWSKIJ/akter.txt> [dostęp: 1.08.2017].

Widening horizons in creativity, red. C.W. Taylor, Wiley, New York 1964.

World Economic Forum, *The Global Information Technology Report 2016*, 6 July.

Alla Rastrygina

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Wołodzimira Wynnyczenki

Digital Art

as an innovative resource for professional artistic education

Introduction

European context of the XXI century educational paradigm, which is the fundamental basics of democratization and humanization of education policy, involves not only training competitive human resources for high-tech development and provision of labor market for skilled professionals. Such criteria are far from a complete list of those aspects of a real global process that determines the life of modern civilization and must fundamentally change the face of higher education and ensure its effective functioning.

Higher education should correspond to the characteristics of today's society demands build systemic links with other areas of human activities for this purpose. In such interaction educational innovations that meet the needs of modern society are born. Currently, the most important educational task is the development of the creative potential of the individual, which the future of the young person depends on to a large extent, the degree of their personal, social and professional self-actualization and self-implementation.

Therefore, the current reform of professional art should take place through a human dimension, which is the source of cultural and creative contexts that are currently associated with the need to create information within the specific educational space environment, namely media space of innovation in education-related integration of pedagogy of art and digital technologies [2, 58]. Such a symbiosis gives rise to the development of innovative direction of educational activities, which opens up new perspectives on the cultural and creative development of the younger generation and their involvement in productive artistic and creative activity.

The purpose of the article is the determination of the possibilities of using digital technologies as an innovative resource, which can provide an effective solution of the modern problems of professional training of future artistic professionals.

The main part of the article

Professionals with creative thinking are the realities of the near future. Therefore, the development of the student's creative potential is a major task in the professional training. But the most optimal possibilities in solving such a problem is artistic education, since the future of artistic professionals, the level of professional self-realization on the conditions of the information society depends on the ability to produce artistic and creative activity.

Taking into account correct interpretation of the phenomenon of professional art education as a process and outcome of personality of future professional, artistic personality, emotional and intellectual culture, the capacity for creative expression and self-realization in practical professional activities¹ and the realization that art and creative training is the meaning of professional education, which is carried out throughout the term of study, determines the study of possible prospects for the implementation of digital technologies in the content professional training.

As I. Krasilnikov emphasizes that² knowledge that is specific to any kind of artistic activity, concentrated in artistic experience of previous generations of artists and accelerate the process of future professionals use artistic direction of artistic creativity. The purpose of any artistic activity is the perception of work, its artistic and creative interpretation or creation. Artwork is the main subject of art, based on its in-depth foundations and regimentation; it is similar organization of one or another type of science in its integrity. A central image plays the role of theoretical generalization in the perception or creation of works of art, from which, like the ascension from abstract to specific, the whole system of its images sprout. Consequently, the future professional involved in artistic creation at the intuitive level acquires both the general theory of systems and other most up-to-date research concepts. According to B. Yusov, the transfer of mental experience developed in the artistic sphere into another, meaning a scientific one, can give the most striking results³.

Therefore, professional training of art professionals, and in our case, future teachers of musical art, undoubtedly has a powerful potential in developing their ability of artistic and creative activity. Covering the content of all professional disciplines, that have their own specifications, are characterized by inner affinity, seek of complementarities and interdependence, aim of the development of the spiritual

¹ T.B. Stratan-Artyshkova, *Theoretical and methodological foundation of creative-performance training teachers of music in the system of higher pedagogical education*, Doctor of pedagogical sciences paper, Kyiv 2015, p. 13.

² I.M. Krasilnikov, *Digital arts in theory and practice of arts*, "Pedagogy, Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education" 2012, no. 5, p. 58–69.

³ B.P. Yusov, *Connection of cultural factors of developing modern art thinking of art teacher in the Art field*, Works in history, theory and psychology of art training and multi art education, 2004, p. 89.

and creative personality. But if this development is so significant challenge today, and art education by its very nature is designed to address issues of spiritual development of people, why then the artistic education sector each year receives less and less money, and the study of professional disciplines in the training of future professionals less and less hours?

It is clear that the answer to these questions is a global problem, which must be solved not just by scientists, but by society as a whole. But it is absolutely evident that higher education currently looks like a certain sector of the economy, and such foundations of its categories as science and education are considered today exclusively in the system of commodity relations. Therefore, there is a concern not only about the loss of identity formation itself, which has always been a source of cultural traditions and spiritual formation center for people disturbing transformation of contemporary cultural space of higher education in favor of modification⁴.

The transfer of the principles of "commercialisation" in the system of higher education in measurements of providing educational services and their consumption, according to a large number of scientists, destroys the deep essence and meaning of the development of its spirituality, as the above criteria of measurements are not able to fix the "quality" of the spiritual world, authenticity of personal freedom, individual way of spiritual and creative growth of personality.

Leading domestic and foreign scientists for many years tirelessly ambitiously confirm theoretical research and practical results prove that professional training on the basis of artistic direction of educational approach only partially meets the objectives of art education. "The experience of artistic creativity, as well as the developed human sensuality is the basis for the formation of the spiritual and value basis of personality that is not transmitted through knowledge and skills. Here you need a special pedagogical toolkit. And it exists! Unfortunately, the didactics themselves do not yet realize that in order to solve these problems, in addition to scientific knowledge, it is necessary to foresee also artistic, as the second, the equivalent didactic principle of general didactics. By the way, then there will appear, as one of the main equal methods of cognition, the way of mastering content through getting inside the topic – the way of art"⁵. Therefore, solving the problems of training competent in their field professionals without art – practical competencies, the development of which is outside the artistic and creative activities in a particular form of art, is absolutely impossible.

Therefore, the most important task in the preparation of modern professionals are settling and development of unique advantages inherently artistic education is over by any other, which is the possibility of spiritual and creative development as its own identity and its future students.

⁴ A. Karpov, *Commodification of Education*, "Pedagogy, Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education" 2012, no. 2, p. 3–13.

⁵ B.M. Nemenskiy, *The ways of humanizing school*, [in:] *New pedagogical thinking*, ed. A.V. Petrovskiy, Moscow 1999.

One of the possibilities for an effective solution to this problem, which in our opinion is to some extent an innovative resource of professional artistic education, may be an appeal to digital technologies. Digital art can become in a starting position of artistic and creative activity of future specialists. That is art and creativity, which is based on the use of information technology and the result, is a work of art in digital form⁶ [2].

Digital art involves: the processing of traditional works translated into a digital form and edited in the light of its specific capabilities; the works, created from the very beginning with the use of digital means; the works that exist only in the computer environment. Various arts are developing on a computer basis. This is digital electronic music, painting, graphics, design, sculpture, hypertext literature and many other arts. With all their diversity, digital arts are characterized by two general qualities: the virtue of the subject of artistic and creative activity and the interactivity of such activity, which predetermines all the peculiarities of this artistic sphere.

Virtuality is connected with the media nature of digital arts, since their entire product is presented to the screen or to the sound amplifier. Therefore, all the artistic sphere is defined as the media art created on the basis of digital instruments. Generating opportunities, mixing, amplification, processing various light and sound signals on the basis of a digital arts as flexibility, mobility of virtual objects on the one hand, and the limited possibilities of exhibiting objects within screen space on the other; expanding palette of artistic creativity associated with creating the visual illusion of the existence of the most unusual shapes and sizes of two-dimensional objects or modeling any acoustic space, on the one hand, and the depth of immersion in art material (work with millions of colors and microstructure of sound) on the other.

The interactivity of artistic and creative activity determines the peculiarities of digital arts in relation to their implementation on the basis of interaction with a computer program. The latter may be aimed either at helping the user to create an artwork structure based on algorithms embedded in it, or to perform simple operations, which allows expanding and accelerating the front of the work and ensuring its easy and high productivity. For example, a musician with such a program can make not only performances, but also composers, sound engineers, thus giving them the opportunity to create much more music than traditional instruments. The result of such artistic and creative activity is the widespread distribution of electronic music and other digital arts products in contemporary artistic culture. In addition, loss of product quality practically does not exist, since no maintenance tasks for the computer are subrogated.

Stressing determined above qualities (virtual and interactive) display and digital technologies, I. Krasilnikov defines digital art as a collection of various types of modern art, the products that are created in a virtual environment based on interactive communication with the computer program. And she stresses that these qualities

⁶ I.M. Krasilnikov, *Digital arts in theory and practice of arts*, op.cit., p. 62.

are the essential ones mentioned in art education industry⁷. That is because virtual causes drastic complications of artistic actions of students and interactivity simplifies their operational content, there are essential changes in the creative component of art education. Namely:

- the work of students with the means of expression of one or another art form becomes more active, and this opens up opportunities for the establishment of a vibrant, original and artistic images not only promoting significant increase of interest in the artistic and creative activities, and the creation of innovative and context;
- the development of artistic abilities of students through recourse to several digital arts in particularly the ongoing work of art is harmonized, which contributes to the formation and development of their professionally important qualities;
- the prospect of the creation of specific educational space is opened up, where by reducing the threshold of accessibility to productive artistic and creative activity, create a new level of professional training artistic direction capable of creative expression and self-realization, so that the latter acts as a creator of new artistic values, professional modern quality, able to be realized in various fields of socio-cultural environment.

Conclusions

Within the given article we have determined the possibility of effective reform of professional art education through the use of digital art that is associated with the creation of a specific environment – media space of artistic and creative activity of the future expert artistic direction, which takes on an unprecedented scale dissemination and opens new prospects for cultural and creative the development of the younger generation.

Priority of attracting of digital art in the modern system of training of professionals and, in particular, the future teachers of music, due to the urgent need to find innovative resource for professional arts education for a number of issues that are currently taking place in that area. This shows the need for further development of the outlined problems in the study of international experience on the use of digital arts in the process of training, determination of the theoretical principles and the principles of engaging students in the digital arts, development and implementation of educational process methodical system of their assimilation as future professionals.

⁷ *Ibidem.*

References

- Karpov A.O., *Commodification of education*, "Pedagogy, Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education" 2012, no. 2.
- Krasilnikov I.M., *Digital arts in theory and practice of arts*, "Pedagogy, Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education" 2012, no. 5.
- Nemenskyi B.M., *The ways of humanizing school*, [in:] *New pedagogical thinking*, ed. A.V. Petrovskyi, Moscow 1999.
- Stratan-Artyshkova T.B., *Theoretical and methodological foundation of creative-performance training teachers of music in the system of higher pedagogical education*, Doctor of pedagogical sciences paper, Kyiv 2015.
- Yusov B.P., *Connection of cultural factors of developing modern art thinking of art teacher in the Art field, Works in history, theory and psychology of art training and multi art education*, Moscow 2004.

Część VI
Instytucje kultury w edukacji

Kinga Orzeł-Dereń

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Rola instytucji muzealnych w budowaniu obrazu własnego mniejszości na przykładzie polskiego muzeum etnograficznego w Brazylii

Wstęp

Osadnictwo polskie w Brazylii

Brazylia uzyskała niepodległość w 1822 roku. Władze tego kraju podjęły wiele starań w celu zaludnienia niezamieszkałych rejonów kraju. Po zniesieniu niewolnictwa w 1888 roku ogromne połacie ziemi stały odlogiem, nie przynosiły zysków. Dodatkowo rząd obawiał się, że wyzwoleni niewolnicy będą się zbyt szybko rozmnażać, co w konsekwencji doprowadzi do „zaciemnienia” brazylijskiego społeczeństwa. Obawy przed tym procesem, jak również chęć zwiększenia możliwości produkcyjnych stały u podstaw kolonizacji rządowej. Migranci przybywający do Brazylii w ramach kierowanej przez państwo akcji osadniczej umieszczani byli na działkach o wielkości ok. 25 ha. Osadników z ziem polskich lokowano głównie w stanach południowych: Paraná, Santa Catarina i Rio Grande do Sul. Koloniści płacili za swoją działkę 80 milrejsów, a kwotę tę spłacali w ciągu 8 lat, poczynawszy od trzeciego roku po osiedleniu. Zarząd kolonii był zobowiązany do wybudowania dwuizbowego domu, który kolonista również spłacał.

Interes w sprowadzaniu migrantów miały też podmioty pozarządowe. Kolonizacja prywatna była prowadzona głównie przez majątnych właścicieli ziemskich, towarzystwa kolonizacyjne oraz kompanie kolejowe. Największym prywatnym przedsiębiorstwem osadniczym działającym w Brazylii było angielskie Towarzystwo Kolonizacyjne „Parana Plantations”. W 1932 roku Polacy mieszkający w Paranie założyli Parańską Spółkę Kolonizacyjno-Handlową. Do największych i najbardziej prężnych stowarzyszeń zajmujących się kolonizacją Brazylii należy zaliczyć także Ligę Morską i Kolonialną. Kolonizacja prywatna różniła się znacznie od rządowej. Decydując się na kolonizację prywatną, osadnicy musieli liczyć się z tym, że sami poniosą koszty podróży, będą zobowiązani do spłacenia działki, zakupu maszyn rolniczych, nasion itd. Zdarzały się sytuacje, w których prywatna akcja osiedleńcza przeprowadzona była przy współudziale władz. Można mówić zatem o trzecim rodzaju kolonizacji (prywatno-rządowym), który łączył niektóre cechy dwóch poprzednich.

Według ustaleń badaczy u podstaw dziewiętnastowiecznej masowej emigracji do obu Ameryk legła eksplozja demograficzna, której towarzyszyła rewolucja przemysłowa, zapoczątkowana w Anglii w połowie XVIII wieku i rozprzestrzeniająca się w latach następnych na obszar Europy Południowej i Środkowej¹.

Pierwsi polscy imigranci przyłączyli się do Brazylii wraz z niemieckimi osadnikami w połowie XIX wieku. „Pierwsi osadnicy polscy przybyli do Brazylii podczas kolonizacji hamburskiej w stanie Sta Catharina, w r. 1868”². „W r. 1869 ojciec kolonizacji polskiej, Edmund Saporski, w porozumieniu z ustosunkowanym na dworze cesarskim ks. Zielińskim, wnosi podanie o pozwolenie kolonizacji Parany przez Polaków. W tym samym roku przybyła pierwsza partia emigrantów polskich w ilości 64 osób, którą osadzono w kolonii Brusque. Pomimo licznych starań Saporskiego i innych, dopiero w 1871 udało się dostać tereny w miejscowości «Pilarzinho» dla kolonizacji polskiej. Osiedli tam 32 rodziny, z których 16 zostało przesiedlonych z kolonii Brusque, a 16 przybyło w r. 1870. Te 32 rodziny, stanowiące razem 164 osoby, były pierwszymi osadnikami polskimi w Paranie”³.

Według Konsulatu Generalnego Rzeczypospolitej Polskiej w Kurytybie obecnie nie da się podać dokładnej liczby Polonii mieszkającej w Brazylii. Nie istnieją na ten temat żadne dane statystyczne. Niektórzy autorzy szacują polską grupę etniczną na 800 tys., inni na 1% ludności kraju, czyli ponad półtora miliona osób. Liderzy polonijni podają wyższą liczbę, sięgającą dwóch lub trzech milionów osób⁴.

W historii migracji z ziem polskich do Brazylii wyróżnia się cztery główne okresy. Pierwsza fala migracyjna nazywana jest w historiografii „gorączką brazylijską”. Nasilenie to przypada na lata 1892–1909. Do Brazylii przybyło kilkadziesiąt tysięcy wychodźców z Królestwa Polskiego. Druga fala migracyjna, której początek datowany jest na 1895 rok, objęła głównie ludność polską (i ukraińską) z terenów Galicji. Liczbę wyjeżdżających szacuje się na około 7–10 tys. Trzecia fala migracyjna nastąpiła w latach 1911–1912 i liczyła około 10 tys. ludzi. Pochodzili oni głównie z Podlasia, Chełmszczyzny i Lubelszczyzny. Przyjmuje się, że do I wojny światowej z ziem polskich do Brazylii wyjechało od 101 do 115 tys. migrantów.

W okresie międzywojennym wychodźstwo chłopskie uległo zahamowaniu, pomimo istnienia instytucji rządu polskiego powołanych specjalnie w tym celu. Po II wojnie światowej do Brazylii zaczęli napływać nowi imigranci, wśród których przeważała inteligencja i wykwalifikowani pracownicy różnych sektorów gospodarki.

¹ K. Smolana, *Za ocean po lepsze życie*, [w:] *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej*, red. M. Kula, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1983, s. 40–41.

² J. Siemiradzki, *Szlakiem wychodźców. Wspomnienia z podróży po Brazylii, odbytej z polecenia Galicyjskiego Wydziału Krajowego*, t. I, Drukarnia A.T. Jezierskiego, Warszawa 1900, s. 145.

³ B. Żabko-Potopowicz, *Osadnictwo polskie w Brazylii*, Warszawa 1936, s. 8.

⁴ http://www.kurytyba.msz.gov.pl/pl/polonia_w_brazylii/polonia_w_brazyli/ [dostęp: 3.10.2017].

Po przybyciu do Brazylii nie mieli większych kłopotów ze znalezieniem zatrudnienia. Osiedlali się głównie w miastach, mogli korzystać z pomocy i doświadczenia silnej w tym czasie polskiej diaspory i organizacji polonijnych. Wśród migrantów znaleźli się również byli żołnierze walczący w polskich oddziałach na zachodnich frontach oraz byli więźniowie obozów koncentracyjnych⁵.

Funkcja i rola muzeum

Zastanawiając się nad znaczeniem instytucji muzealnych w kształtowaniu obrazu własnego mniejszości, tytułem wstępu warto zdefiniować pojęcie muzeum. Według Międzynarodowej Rady Muzeów (ICOM) powołanej w 1946 roku przez UNESCO: Muzeum to niedochodowa, trwała, publiczna instytucja w służbie społeczeństwa i jego rozwoju, która gromadzi eksponaty, konserwuje, bada, informuje i prezentuje dla celów naukowych, wychowawczych i wypełniania czasu wolnego. Muzea dokumentują przejawy materialnej działalności człowieka i jego otoczenia, prowadzą również szeroko zakrojoną działalność naukowo-badawczą.

Niezależnie od rodzaju muzeów można wyodrębnić ich 3 podstawowe funkcje: gromadzenie, konserwacja, kształcenie, przy czym kształcenie jest działalnością bezpośrednio docierającą do szerokiej gamy odbiorców⁶. To właśnie ta funkcja spleta się nierozzerwalnie z celami realizowanymi przez wszelkiego rodzaju placówki edukacyjne, dlatego niezwykle ważna jest dobra współpraca szkół i muzeów.

W wytycznych ministra oświaty i kultury z 1984 roku muzeum przydzielono szczególną rolę w zakresie współpracy ze szkołami. Podkreśla się, że „realizacja programu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej szkoły wymaga systematycznego korzystania z różnych zbiorów muzealnych, których poznanie służy wzbogacaniu osobowości młodego człowieka” (Dz.U.M.OiW. z 1984 r. Nr 8).

Coraz częściej zauważa się integracyjną funkcję muzeów, związaną z integrowaniem ze sobą wiedzy zdobywanej w szkolnym procesie edukacyjnym na lekcjach czy poszczególnych blokach tematycznych. Systemy edukacji szkolnej wielu państw niejednokrotnie prowadzą do izolowania informacji z poszczególnych przedmiotów. Informacje nie przenikają się. Historia uczona jest oddzielnie od np. geografii. Uczniowie nie dostrzegają związków przyrodniczo-historyczno-geograficznych, mają trudności w skojarzeniu elementów z poszczególnych dziedzin dotyczących tego samego problemu. Dzięki lekcjom muzealnym uczniowie dostają możliwość nabycia umiejętności łączenia wiedzy z różnych dziedzin. Chaotyczne i oderwane od siebie informacje mogą być postrzegane całościowo, spójnie. Parafrazując, można

⁵ Por. R. Nir, *Dzieje Polonii brazylijskiej na podstawie materiałów archiwalnych ks. Wojciecha Sojki CM i wybranych roczników Kalendarza „Ludu”, „Przegląd Polsko-Polonijny” 2012, nr 4, z. 1, s. 68–70.*

⁶ <http://www.kongreskultury.pl/title,pid,139.html> [dostęp: 28.10.2018].

rzec, iż muzeum daje możliwość przeczytania całej książki, a nie tylko wybranych fragmentów z poszczególnych rozdziałów. Uczeń nie będzie kojarzył ze sobą faktów jeśli nie zostanie nauczony, w jaki sposób to robić. Dzięki wystawom muzealnym czy różnego typu inicjatywom proponowanym przez muzea może się nauczyć tego całościowego podejścia: łączenia danych okresów historycznych ze sztuką, sposobu życia w konkretnych warunkami geograficznymi itd. Reasumując, muzea mogą i powinny odgrywać istotną rolę w edukacji i to na każdym jej etapie. Należy dostrzec możliwości, jakie dają lekcje muzealne i tzw. edukacja muzealna.

Przed muzeami stawia się zadanie dotarcia do świadomości społecznej oraz jej kształtowanie w kontekście dóbr naturalnych oraz zasobów kultury, zwłaszcza tych zagrożonych zniszczeniem, wyginięciem czy zapomnieniem. Misja ta jest niezwykle istotna głównie w odniesieniu do najmłodszych. Kształtowane od najmłodszych lat postawy wpływają na późniejsze życie jednostki, na jej rozwój, kulturę osobistą, osobowość, aspiracje itd. Muzea wzbogacają wiedzę, pomagają zrozumieć historię oraz własne miejsce w świecie. Powinno się dokładać wszelkich starań, aby w procesie edukacji dzieci i młodzieży kształtować troskę i zainteresowania wszystkim tym, co ma wartość historyczną, aby młode pokolenie uczyć dbania o szeroko pojętą kulturę narodową. Dobrze zorganizowana współpraca szkół i muzeów może zapewnić uczniom to czego nie dadzą nawet najlepiej zorganizowane i przeprowadzone lekcje szkolne. Muzeum pozwala niemalże „dotknąć” kultury, pozwala uczestniczyć w niej na przestrzeni dziejów. Dzięki bezpośredniemu kontaktowi ze zbiorami muzealnymi możliwe jest np. dokładne poznanie działania, funkcjonowania, budowy, przeznaczenia określonych przedmiotów. Zbiory muzealne mogą być zatem wykorzystane jako środki dydaktyczne. Wpływ takiej muzealnej lekcji jest dużo silniejszy niż tej „zwykłej” – szkolnej. W tym kontekście coraz częściej używane jest sformułowanie: pedagogika muzealna. Pracownik muzeum, realizując powierzone mu zadanie, przekazuje wiedzę najczęściej za pomocą słowa, czyli: wykładu, opowieści, prelekcji, oprowadzania wycieczek. Dzięki możliwości zastosowania różnych metod nauczania oraz zaangażowaniu uczniów, np. w rozwiązywanie problemów, sporządzanie rysunków, interaktywność, umożliwia się im szybkie przyswajanie przekazywanych treści. Wysiłek umysłowy, obserwacja, dokonywanie doświadczeń to tylko niektóre z możliwości, jakie dają lekcje muzealne.

We współczesnym świecie, zmienionym przez człowieka w globalną wioskę, głównie poprzez zdobycze cywilizacyjne, trudno sobie wyobrazić codzienne funkcjonowanie bez internetu, telefonu czy komputera. Dzieci już od najmłodszych lat są uczone obsługi tego typu sprzętów, co w przyszłości może zaowocować możliwością szybszego zdobywania wiedzy i informacji. W związku z powyższym muzea, aby być konkurencyjne, powinny w niewielkim chociaż stopniu dostosować formy prezentacji zbiorów do wymogów, jakie stawia współczesny widz, nawet, a może przede wszystkim, gdy widzem tym jest dziecko. Dzięki takiemu dostosowaniu muzea staną się platformą równie ciekawą, a może ciekawszą, aniżeli internet czy telewizja, realizując przy tym cele naukowe, wychowawcze, dydaktyczne itd.

Rola instytucji muzealnych w ochronie dziedzictwa kulturowego

Rola instytucji muzealnych w ochronie dziedzictwa kulturowego bardzo często kojarzona jest z ochroną zabytków, warto jednak pamiętać, że nie sprowadza się tylko do tego aspektu. Należy zaznaczyć, iż bez prawidłowego funkcjonowania instytucji muzealnych niezwykle trudnym zadaniem może okazać się przekazanie dziedzictwa przyszłym pokoleniom. Szczególną rolę spełniają muzea tworzone przez i dla mniejszości. W wielokulturowości smaganej z jednej strony postępującą asymilacją i integracją zestawioną z separatyzmem czy ekskluzywizmem grupowym, mniejszości zarówno etniczne, jak i narodowe stanowią ważny punkt odniesienia. Ochrona dziedzictwa kulturowa zarówno mniejszości, jak i większości społeczeństw jest możliwa, gdy zostaną spełnione określone warunki.

Świadomość wspólnotowości grupy czy narodu oraz świadomość odrębności kultury (w stosunku do większości, mniejszości, innych) daje podstawy do ochrony tej kultury. Należy zwrócić uwagę, iż dziedzictwo kulturowe wbrew oczywistym skojarzeniom z przeszłością odnosi się również do teraźniejszości. Realizuje się poprzez naszą pamięć oraz stosunek do materialnych przedmiotów przeszłości. Obecnie można zaobserwować dwa sprzeczne zjawiska: z jednej strony marginalizację dziedzictwa kulturowego, z drugiej wzrastającą potrzebę na dziedzictwo, szukanie własnego JA, potrzebę wytłumaczenia swojego miejsca w świecie. Konieczna jest edukacja na rzecz dziedzictwa, kształtowanie świadomości, wreszcie edukacja oraz propagowanie ochrony dziedzictwa narodowego. Należy odpowiedzieć sobie na pytanie: jaka ma być funkcja społeczna muzeum? Na czym ma polegać jego nowoczesność?

We współczesnym świecie ochrona dziedzictwa kulturowego wydaje się tematem niezwykle istotnym oraz problematycznym. Problemy związane z ochroną dziedzictwa kulturowego wynikają w dużej mierze z obserwowanych obecnie ruchów migracyjnych ludności. Brak zakorzenienia, chęć i możliwość zmiany miejsca zamieszkania, łatwość w przemieszczaniu się mogą zamazywać świadomość dziedzictwa. Migranci coraz częściej są „przybyszami”, nie są „stąd”, co więcej im samym trudno jest określić kim są i skąd pochodzą. Tworzą przelotne związki zarówno międzyludzkie, jak i międzykulturowe. Jakże zatem jest ich dziedzictwo? Przecież nie sposób jest mówić o dziedzictwie „w ogóle”. Nie istnieje homogeniczność dziedzictwa. W obrębie danych kultur, państw, grup wytworzyły się specyficzne i unikatowe formy dziedzictwa.

Szczególną rolę w kształtowaniu postaw oraz przekazie dziedzictwa pełni najbliższe otoczenie w tym przede wszystkim rodzina. Mówiąc o dziedzictwie, najczęściej na myśl przychodzi dziedzictwo materialne, jednak należy pamiętać również o dziedzictwie niematerialnym. Taniec, historia mówiona, dzieła sztuki, obiekty powinny być traktowane na równi. Nie ma ważniejszego, bardziej wartościowego dziedzictwa. W kontekście tym wydaje się, iż w społeczeństwach silnie spluralizowanych, niekiedy również skonfliktowanych muzea mogą pełnić funkcję płaszczyzny spotkań, debaty, pomagać w zrozumieniu nierzadko trudnej historii.

Lekcje muzealne a budowanie obrazu własnego. Rola muzeum w procesie nauczania

Muzea przestały być pomnikami, stały się ośrodkami naukowej edukacji humanistycznej, technicznej i przyrodniczej. Aby lekcja muzealna przebiegała we właściwy sposób, prowadząca ją osoba musi przygotować zarówno siebie, jak i uczniów. Lekcja taka może mieć charakter przygotowawczy jak również powtórzeniowy. Uczniowie mają możliwość poszerzenia swojej wiedzy lub jej praktyczne sprawdzenie. Lekcje takie powinny bazować na konkretnym planie, być odpowiednio przygotowanie, a zdarza się niestety, że uczniowie traktują lekcję w muzeum jak „wyrwanie” się ze szkoły, wycieczkę, podczas której najważniejszym jest odwiedzenie sklepiku z pamiątkami.

Zajęcia muzealne powinny być dostosowane do poziomu wiedzy uczniów. Częstym błędem jest przeładowanie lekcji muzealnej, czyli próba przekazania zbyt dużej ilości materiału. Lepiej jest odwiedzić muzeum kilkakrotnie (realizując plan regularności) niż podczas jednej wizyty próbować wyjaśnić znaczenie wszystkich eksponatów. Uczniów należy zaciekawić, a nie zniechęcić, zbyt duża ilość informacji może zostać odebrana jako intelektualny bełkot. Ogromną zaletą lekcji muzealnych jest możliwość powiązania historii kultury materialnej ze współczesnością. Możliwość uświadomienia i zrozumienia ewolucji zjawisk ułatwi zrozumienie wpływu czasu na życie człowieka. W muzeum historia przestaje być zbiorem dat, staje się misternie utkaną nicią połączonych ze sobą zdarzeń uwarunkowanych kulturą, religią, geografią, polityką itd. Obcowanie z historią zaklętą w muzealnych zbiorach otwiera ukryte głęboko pokłady emocjonalności. Kształtuje wrażliwość zarówno społeczną, jak i narodową. Pozwala odkryć więzi z ojczyzną, państwem, kulturą, regionem itd.

Prowadzący zajęcia w muzeum powinien wiedzieć, z jaką grupą słuchaczy ma do czynienia. Historię II wojny światowej inaczej mogą widzieć Polacy, Niemcy czy Żydzi. Nie chodzi oczywiście o fałszowanie prawdy historycznej, ale poszanowanie godności człowieka, jego wrażliwości i tożsamości.

Dzieci migrantów, przedstawiciele mniejszości w sposób szczególny mogą skorzystać z możliwości jakie oferują muzea. Wielu najmłodszych obywateli danego państwa – np. Stanów Zjednoczonych – należących do mniejszości nigdy nie było w kraju swoich przodków. Jednocześnie mimo np. polskich, tureckich, ukraińskich korzeni czują się w pełni Amerykanami, gdyż w Ameryce się urodzili. Muzea historyczne czy etnograficzne mogą pomóc im odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie, zrozumieć często odczuwalną „inność”, pomóc w integracji. Zachowanie tożsamości kulturowej stanowi ważny element w zglobalizowanym świecie, w krajach wielokulturowych, zwłaszcza tych o rodowodzie migracyjnym, gdzie świadomość odrębności i pochodzenia jest wyjątkowo duża. Można czuć się stuprocentowym Amerykaninem, Australijczykiem, Brazylijczykiem, mając jednocześnie świadomość tradycji, korzeni, kultury przodków. Z biegiem czasu ta świadomość jednak zaczyna się zamazywać, rodzice nie są w stanie przekazać dzieciom, tego co sami usłyszeli od swoich rodziców czy dziadków. W kolejnych pokoleniach zmniejsza się odsetek osób

mówiącym językiem „przodków”, tradycje zaczynają się zacierać, wiele informacji przekazywanych ustnie zaczyna ginąć wraz ze śmiercią seniorów, stare nieopisane fotografie przedstawiają „obcych” ludzi, z którymi młode pokolenie nie czuje więzów krwi, a pamiątki rodzinne stają się niepotrzebnymi, nieprzydatnymi zawadzającymi przedmiotami. Mimo tego wielu poszukuje informacji o swoim pochodzeniu. Tożsamość to nie stan to proces, zatem zaczyna się mozolne odkrywanie przeszłości, próba zrozumienia teraźniejszości osadzonej nierzadko w innej od ojczystej kulturze, religii i innej rzeczywistości społecznej. To dla tego muzea mogą pełnić niezwykle ważną i istotną rolę w kształtowaniu obrazu własnego mniejszości, zwłaszcza gdy jest to mniejszość w jakiś sposób dyskryminowana. Muzeum może również pokazać większości to, czego nie wie o mniejszości. Często boimy się „obcych”, „innych”, podchodzimy nieufnie do ludzi o kolorze skóry innym od naszego, do wyznawców religii innej od naszej. Muzea mogą pokazać naszą historię to, kim jesteśmy, skąd pochodzimy, dla czego jesteśmy właśnie tutaj. Mogą pokazać to, czego nie widzimy bądź nie chcemy widzieć na co dzień. Wreszcie mogą wpłynąć na zmianę podejścia mniejszości do samej siebie, do swojej historii, jak również mniejszości do większości i na odwrót.

Należy zadać sobie pytanie co decyduje o postrzeganiu mniejszości przez większość społeczeństwa? Naturalnym przejawem życia w społeczeństwie, w którym stykają się różne grupy oraz kultury, jest proces powstawania wśród większości pewnych mniej lub bardziej trafnych wyobrażeń (schematów) na temat grup mniejszościowych. Ludzie wierzą w schematy, którymi się posługują, uważając je za prawdziwe, właściwe, oczywiste. Akceptując schemat, nie próbują wnikać w jego istotę. Schemat z jednej strony ułatwia funkcjonowanie, daje możliwość poruszania się w sytuacji wieloznacznej, skomplikowanej, trudnej. Z drugiej zaś strony schematy mogą ranić i krzywdzić, niesprawiedliwie oceniać czy przypisywać do danych ról społecznych. Relacje większości z mniejszością mają taki właśnie charakter. Często wiedza większości na temat mniejszości jest mała i zmitologizowana, bo opiera się na stereotypach, podczas kiedy własna grupa w odczuciu większości jawi się jako bardziej zróżnicowana, ciekawsza, lepsza, mądrzejsza, na wyższym poziomie rozwoju itd. Identyfikacyjny punkt widzenia na grupę własną i obcą (większościową) ma grupa mniejszościowa. Bardzo często stereotypy mają podłoże historyczne tzn. wydarzenia z przeszłości (niekiedy odległe), mają wpływ na sposób postrzegania danego narodu, mniejszości, większości.

Stereotypy determinowane są przez grupę kilku cech, nie wykluczają one wiedzy dotyczącej danej grupy, jednak potrafią przysłonić czy zafałszować prawdziwy obraz. W społeczeństwach wielokulturowych o rodowodzie migracyjnym, gdzie obok siebie funkcjonuje nie kilka a kilkanaście czy kilkadziesiąt mniejszości, pojęcie większości zmienia znaczenie. Stereotypy nie muszą i nie odnoszą się tylko do większości, lecz również do innych grup funkcjonujących obok. Powodem uprzedzeń może być zarówno lepsza, jak i gorsza pozycja grupy, ocena jej pracowitości bądź lenistwa itd. Badania nad mniejszościami etnicznymi i narodowymi podkreślają interakcyjny

charakter relacji z większością. Konceptualizacja obrazu grupy własnej dokonuje się w tym ujęciu poprzez odniesienie do kontrgrupy, dominującej lub funkcjonującej obok. Grupy mocno tkwiące w swoich tradycjach często postrzega się, jako nierozwijające się również pod względem kulturowym, ponieważ według innych nie wnoszą do życia społecznego niczego nowego, innowacyjnego, odkrywczego. Mniejszości są najczęściej opisywane i badane przez pryzmat i w odniesieniu do większości, co może powodować zafałszowanie opisu. W przypadku mniejszości słabo zintegrowanych z resztą społeczeństwa, brak znajomości języka, a co za tym idzie niskie wykształcenie oraz duże bezrobocie, to czynniki, przez pryzmat których odbierana jest cała grupa, jak również każdy jej członek, nawet ten znający język i posiadający legalną pracę.

Ofiarami krzywdzących stereotypów i uprzedzeń są niestety również dzieci. Członkowie społeczeństwa większościowego często nie rozumieją kultury, tradycji, obyczajów danej grupy mniejszościowej. Dodatkowo za złą sytuację (np. ekonomiczną) grupy mniejszościowej obwiniają wyłącznie członków tej grupy, nie dostrzegając np. złej polityki migracyjnej państwa, braku programów wyrównujących szanse itd. Nawet w sytuacji, gdy dzieci migrantów posiadają obywatelstwo kraju przyjmującego, np. Niemiec, Francji czy Polski, dla niektórych Niemców, Francuzów, Polaków nadal pozostają „obcymi” Rumunami, Cyganami, Ukraińcami. Winą za taki stan rzeczy nie można obwiniać wyłącznie migrantów, mniejszości lub rządów krajów przyjmujących. Wina leży przeważnie po obu stronach. W krajach, gdzie współwystępuje większa liczba mniejszości, ta najmniej zintegrowana ze społeczeństwem przyjmującym będzie narażona na największe nieprzyjemności. Brak integracji, wzajemne niezrozumienie niesie za sobą katastrofalne skutki. Tylko odpowiednie programy rządowe i międzynarodowe, a przede wszystkim edukacja może rozwiązać takie problemy. Oczywiście należy zdawać sobie sprawę, że nie wszędzie na świecie i nie wszystkie mniejszości są dyskryminowane, niektóre koegzystują ze społeczeństwem przyjmującym lub z innymi mniejszościami w sposób dobry lub bardzo dobry. Zarówno w pierwszym przypadku, jak i drugim edukacyjna rola muzeum jest nie do przecenienia.

Muzeum w Santana

Przykładem wykorzystania muzeum w kształtowaniu obrazu własnego mniejszości jest utworzone 31 lipca 1995 roku w Santana w stanie Parana w Brazylii Muzeum Etnograficzne. Muzeum zostało utworzone z inicjatywy pracującego tam przez ok. 30 lat polskiego księdza Daniela Niemca, członka Towarzystwa Chrystusowego dla Polonii Zagranicznej.

W 1911 roku na polecenie rządu federalnego Brazylii utworzono kolonię, do której pierwsi osadnicy z Polski przybyli w lipcu tegoż roku. Wielu nie przeżyło długiej i morderczej podróży statkiem, ci którym się to udało po długiej podróży

zarówno kolejną, jak i pieszo dotarli do osady Cruz Machado. Ocenia się, że w koloni Cruz Machado osiedliło się ok. 861 polskich rodzin. Akcja kolonizacyjna została przeprowadzona w zły sposób. Migranci zostali umieszczeni w drewnianych szopach. Brakowało sanitariatów. Chłopi bali się wychodzić do dżungli za potrzebą w obawie przed dzikimi zwierzętami. Taki stan rzeczy spowodował epidemie tyfusu, która zdziesiątkowała kolonistów. Ludzie masowo umierali. Epidemia pochłonęła całe rodziny. Ci, którzy przeżyli, otrzymali obiecaną ziemię i rozproszyli się, tworząc drobne osady na terenie parańskiej puszczy. Ponieważ Polacy zostali osadzeni z dala od innych narodowości, właściwie nie mieli możliwości asymilacji. W 2011 roku minęło 100 lat od migracji z Polski na te tereny. Polskie osady w sercu brazylijskiego interioru, w których łatwiej usłyszeć język polski z przed stu lat niż język portugalski, zachowane tradycje i zwyczaje, to tylko niektóre z aspektów czyniących to miejsce niezwykłym.

Nieżyjący już ksiądz Niemiec miał okazję pełnić posługę wśród osób, które przyłyły z Polski (pierwsze pokolenie migrantów). Widział zmiany dokonujące się w kolejnych pokoleniach oraz możliwości i niebezpieczeństwa, jakie ze sobą niosą. Z jednej strony nowe zdobycze cywilizacyjne spowodowały niesamowity rozwój regionu, z drugiej najmłodsze pokolenie prawie nie posługuje się już językiem polskim, mimo że ich dziadkowie mówią w większości lepiej po polsku niż po portugalsku. Aby ochronić pamięć i dziedzictwo kulturowe powstało Muzeum Etnograficzne, w którym zostały zebrane pamiątki przywiezione z Polski przez migrantów: zdjęcia, książki, dokumenty, przedmioty codziennego użytku, obrazy itd. Spisano również historię polskiego osadnictwa na terenie Santana. Muzeum składa się z 4 budynków głównych, w których można znaleźć m.in. rekonstrukcje pierwszych szop, w których mieszkali migranci oraz budynki kuchenne i ich wnętrza z wyposażeniem. Na terenie muzeum znajdują się również rekonstrukcje pierwszych kaplic oraz pierwszego cmentarza w Cruz Machado, na którym pochowano ofiary epidemii tyfusu. Główny budynek skansenu jest murowany, prowadzone są w nim różnego rodzaju warsztaty i zajęcia. Na terenie muzeum znajduje się okazały amfiteatr. Cały kompleks usytuowany jest w pobliżu kościoła i szkoły. Charakterystycznym jest, że te trzy instytucje: kościół, szkoła i muzeum funkcjonują niejako wspólnie, tworząc jedną zwartą całość. Z powodu braku boiska szkolnego na terenie amfiteatru odbywają się zajęcia wychowania fizycznego. Dzieci niejednokrotnie odwiedzają muzeum podczas różnych zajęć szkolnych, warto zaznaczyć, że muzeum udostępniane jest wszystkim chętnym za darmo.

Podsumowanie

Muzeum w Santana pomaga zrozumieć najmłodszym (i nie tylko) mieszkańcom Santana kim są, skąd pochodzą, dlaczego, mimo iż są Brazylijczykami, to w domu pierwszym językiem, którego się uczyli, był język polski. Pomaga zrozumieć, co ci

niebieskoocy blondyni robią w środku parańskiej puszczy. Obecnie na terenach Santana żyją również Brazylijczycy o pochodzeniu innym niż polskie. Działalność muzeum jest również skierowana do nich. Pozwala zrozumieć specyfikę lokalnego środowiska, w którym nieomal 80% ludności posługuje się językiem polskim.

Ponieważ większość migrantów przybyłych do Santana była analfabetami, praktycznie nie zachowały się listy, pamiętniki czy wspomnienia. Migranci nie zastanawiali się nad historycznym znaczeniem swoich decyzji, młodsze pokolenie nie zawsze chciało słuchać opowieści starszych, a najmłodsze wielu z opowieści po prostu nie rozumiało lub nie miało ich od kogo usłyszeć. Muzeum w Santana to miejsce umożliwiające zachowanie dziedzictwa narodowego, pamięci o kraju ojczystym oraz trudach migracji i kolonizacji. Dzięki dokonanej przez twórców muzeum systematyzacji oraz spisaniu ustnych przekazów możemy przyjrzeć się historii migracji, jak również rozwojowi kultury materialnej w tym m.in. przemianie budownictwa na terenach Santana. Muzeum stworzono z myślą zachowania pamięci o pierwszych osadnikach, z których obecnie nikt już nie pozostał przy życiu. Dzięki wielkiemu wysiłkowi ks. Niemca udało się ustalić część nazwisk osób przybyłych do Santana. Muzeum zostało pomyślane również z myślą o przyszłych pokoleniach już nie Polaków a Brazylijczyków polskiego pochodzenia. Wreszcie osoby niezwiązane z migrantami mogą się wiele dowiedzieć o życiu kolonistów oraz historii migracji do Brazylii.

Muzeum w Santana to doskonały przykład miejsca, które służy mniejszości w zrozumieniu swojej historii, w kształtowaniu własnego obrazu. Dzięki rekonstrukcji dawnych szop oraz pierwszych kuchni, dzieci mają możliwość zobaczenia tego jak wyglądało życie ich dziadków. Wychowane w nowoczesnych domach często mają problem ze zrozumieniem ciężkich warunków, w jakich przyszło żyć kolonizatorom. Myśląc o muzeach, często wyobrażamy sobie zbiory sprzed setek czy tysięcy lat. W wielu przypadkach tak właśnie jest. Jednak we współczesnym świecie migracji, dobrowolnych i przymusowych, czasowych, które niejednokrotnie przekształciły się w migracje stałe, niezwykle ważne jest zadbanie o zachowanie pamięci nie tylko o historii zamierchłej, lecz również tej najnowszej, która jak w przypadku migracji z Polski do Brazylii w dużej mierze opiera się na kulturze niematerialnej.

W Santana dobra współpraca z innymi instytucjami sprawia, że muzeum jest miejscem integracji, spotkań, rozmowy, nie jest tylko poważną instytucją kultury, lecz czymś w rodzaju domu, w którym członek rodziny opowiada historię sprzed stu lat.

Bibliografia

- Bokszański Z., *Stereotypy i potoczne wyobrażenie narodów i grup społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 2.
- Bokszański Z., *Stereotypy a kultury*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Czykwin E., *Stosunek młodzieży polskiej do wybranych mniejszości narodowych*, „Białoruskie Zeszyty Historyczne” 1995, nr 1.

- Czykwin E., *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Folga-Januszewska D., *Muzeum: definicja i pojęcie. Czym jest muzeum dzisiaj?*, „Muzealnictwo” 2008, nr 49, s. 200.
- Gluziński W., *U podstaw muzeologii*, Wydawnictwo Naukowe Stan, Warszawa 1980.
- Kurcz I., *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Malinowski K., *Kształcenie muzeologów, konserwatorów, restauratorów*, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 1976.
- Nir R., *Dzieje Polonii brazylijskiej na podstawie materiałów archiwalnych ks. Wojciecha Sojki CM i wybranych roczników Kalendarza „Ludu”, „Przegląd Polsko-Polonijny”* 2012, nr 4, z. 1.
- Sadowski A., *Narody wielkie i małe. Białorusini w Polsce*, Instytut Religioznawstwa, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1992.
- Siemiradzki J., *Szlakiem wychodźców. Wspomnienia z podróży po Brazylii, odbytej z polecenia Galicyjskiego Wydziału Krajowego*, t. 1, Drukarnia A.T. Jezierskiego, Warszawa 1900.
- Smolana K., *Za ocean po lepsze życie*, [w:] *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej*, red. M. Kula, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1983.
- Walas T., *Narody i stereotypy*, Wydawnictwo Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 1995.
- Wojnarowa J., *Zadania muzeum w kształtowaniu i wychowaniu estetycznego widza*, Muzeum Narodowego w Poznaniu, Poznań 1973.
- Żabko-Potopowicz B., *Osadnictwo polskie w Brazylii*, Warszawa 1936.
- Żygulski Zdzisław Jun., *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1982.

Netografia

- http://www.kurytyba.ms.gov.pl/pl/polonia_w_brazyliai/polonia_w_brazyliai/
<http://www.kongreskultury.pl/title,pid,139.html>

Veronika Bocsi

University of Debrecen, Hungary

Young Roma people's plans for schooling in Hungary

Introduction

One of the most significant social challenges of Hungary is the coexistence of Roma and non Roma people. If we would like to analyse this phenomenon we have to reveal the young gypsy people's motivations and aims towards the fields of schooling – with quantitative techniques too. The Hungarian scientific literature is abundant in qualitative findings, local descriptions and practices – but the lack of up-to-date quantitative data is typical¹. This phenomenon can be explained with methodological reasons: at first we have got nationwide data from the 70' to the Millenium (these research projects were led by István Kemény) and some blocks of these research projects were concerned with the field of education but not the motivations and future plans². We have other widespread empirical data after the Millenium from the aspects of demography³ or economics⁴ but the Hungarian gypsy population's educational level has changed rapidly. The second main explanation is related to ethnicity and prejudice – the subsample of the gypsy people is difficult to identify and Roma identity is shaped by the political and social situation as well⁵. The limits of this ethnic group can make nationwide research project complicated. Naturally the limits of ethnic categories are fluid and the political and social context can also change them

¹ An example of local and quantitative analysis: Fónai 2010.

² I. Kemény, B. Janky, G. Lengyel, *A magyarországi cigányság 1971–2003 (The Hungarian Gypsy Population from 1971 to 2003)*, Gondolat Press, Budapest 2004.

³ L. Hablicsek, *A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések (The gypsy population's educational level according to regions. Facts and Estimates)*, "Kisebbségkutatás" 2007.

⁴ I. Polónyi, *A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete (The Gypsy Population's Situation in the Field of Demographic, Education and Employment)*, "Iskolakultúra" 2002, 12(8).

⁵ E. Marushiakova, V. Popov, *Roma Identities in Central, South Eastern and Eastern Europe*, [in:] *Roma Identity*, eds. H. Kyuchukov, I. Hancock, Prague, NGO Slovo 2010; D. Pálos, "Cigány" identitások nehézségei (*The Challenges of the Roma Identities*), "Esély" 2010, 21.

so we have reservations about all these data when we use them. In this study the data of Hungarian Youth Research⁶ (from the age of 15 to 29) were used – 625 person identified themselves as a Roma people. We hope that these empirical findings provide us with more thorough overview in this field and the statistical trends and relationships will be more clear-cut.

Theoretical framework: gypsy people and education

Education is a very important path which may lead to social mobility – but empirical findings pointed out about the Millenium that the importance of this path of mobility has already been less dominant in Hungarian society⁷. Obviously the educational level can generate the social status – but this relationship has not been clear-cut anymore. The level of the selectivity in the field of educational system can shape the chances of the social mobility. Moreover the habitus and the attitudes of the families in marginal position coincide to a lesser extent in the direction of the schools' aims and goals. And consequently these patterns have been transmitted from one generation to the other. This attitude forms the aims related to school, educational path, further educational and career choices. Family socialization and peer networks shape the basis of these attitude too but the institutions can form this patterns as well.

Roma children entered the educational institutions in the late 60'⁸ so the practices which can lead them to successful educational career have not been established in the gypsy families yet. Moreover they could frequently get into the special segments of the school systems – classes with special curriculum or segregated classes. After the regime changed the selectivity of the Hungarian educational system has become more dominant⁹ and the chances of Roma children seems to be poor. There are different types of schools in which the parental educational level and economic situation is higher (e.g. secondary grammar schools with six or eight years) and these educational forms are almost inaccessible to Roma children.

Hungarian educational system is eather selective so social mobility and social reproduction need different extra resources and tools which are crucial (taking part in the shadow education, commuting, extracurricular activities itd.). These

⁶ The database of Hungarian Youth Research was submitted by Kutatópont (<http://kutatopont.hu/>).

⁷ T. Kolosi, *A terhes babapiskóta (The pregnant ladyfinger)*, Osiris Press, Budapest 2000.

⁸ G. Havas, I. Liskó, *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában (Segregation in the Schooling of gypsy children)*, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest 2002.

⁹ B. Csapó, G. Molnár, L. Kinyó, *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében (The Selectivity of the Hungarian Educational System according to the Results of International Comparative Research Projects)*, "Iskolakultúra" 2009, 18(3–4).

necessities depend on the social status as well. For example if the horizon of time is limited – according to LeShan¹⁰ – the return of these investments is not foreseeable. The institutional behaviour of the marginal groups and the working class¹¹ can be the barrier to the successful educational career. Similar phenomenon can be observed in the case of Hungarian gypsy population.

The socialisation of social groups with higher status results in such cultural codes which are similar to the aims and objectives of the school. There are several pathways in a selective educational system (and the Hungarian educational system is a typical selective system) and the marginal groups can not select the pathways to the social mobility. The career correction during the adulthood is complicated (for example entering the higher education from a vocational school). Naturally there are some resilient careers in Hungary too and these careers have been analysed by the researchers as well – Ceglédi¹² said that the key to success is frequently the rigid and strict adherence to institutional rules. In this situation learning acquires a central role in the lifestyle of students. But Bourdieu¹³ said that this behaviour and attitude does not contribute to a really rising career because the schools reward not this type of institutional behaviour and thinking.

As we have mentioned the Hungarian Roma population had a delay when they joined the process of the educational expansion. Nationwide and representative empirical findings show the lower educational level of the gypsy population and the higher rate of drop out¹⁴. After the Millenium the young gypsy children have generally chosen that type of secondary education which is the “dead end” of the Hungarian educational system – the vocational schools. Certainly we are aware of the fact that this is a very important step of the educational expansion but there are rather narrow paths which lead the young people from this type of schools to universities i.e. higher social status.

Thus institutional effects have a key role because these children bring special knowledge and skills¹⁵ and what they really possess that does not help them in the

¹⁰ L.L. LeShan, *Time orientation and social class*, “Journal of Abnormal and Social Psychology” 1952, 47(3).

¹¹ P. Willis, *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra (Learning to Labour)*, Új Mandátum Kiadó – Max Weber Alapítvány, Budapest 2000.

¹² T. Ceglédi, *Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek (Higher Education and Inequalities. Resilient Students in Teacher Training)*, [in:] *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, eds. G. Pusztai, T. Ceglédi, Partium Press, Nagyvárad 2015.

¹³ P. Bourdieu, *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése (The Reproduction of Social Inequalities)*, Gondolat Press, Budapest 1978.

¹⁴ I. Kemény, B. Janky, G. Lengyel, *A magyarországi cigányság 1971–2003 (The Hungarian Gypsy Population from 1971 to 2003)*, Gondolat Press, Budapest 2004.

¹⁵ B. Bernstein, *Class, codes and control*, Routhledge & Kegan Paul Ltd., Suffolk 1971.

education system. The extension of the "institutional time" is not enough in itself – in Hungary there has been a shift in the field of elementary schools over the past few years¹⁶. But the whole system of the institutional effects should be restructured. Special institutional forms have emerged after the Millennium in the Hungarian educational system and the effects are more complex in these types of programmes¹⁷. At the universities and colleges the network of Roma colleges for advanced studies has been set up over the past decade. The aim of these special colleges is to provide assistance for Roma students to catch up and this is a very interesting phenomenon because the special colleges originally have had rather elitist features and roots. The presence of the gypsy young people in the Hungarian higher education has increased but this rate is still relatively low (according to the database of the Hungarian Youth Research 2012 this rate is as much as 2 percent).

Education and vocational training have a key role in the labour market and employment. But we also have to be aware of other contexts as well: for example the political and economic context. During the socialist system the employment rate of the gypsy men was higher than 80 percent¹⁸ and this fact resulted in a closer relationship between minority and majority. After the regime changed the main part of the Roma population has dropped out of labour market because they have generally lower educational level or they were generally unskilled and the whole Roma society moved toward the underclass¹⁹. Work is an important part of socialisation process. It is very frequent nowadays that there are very few people in the environment of the young Roma people who could shape their work attitudes. The rate of the Roma people's employment has dramatically reduced in the 90's. This resulted in the fact that the cost-of-living techniques of the gypsy households have fundamentally changed²⁰.

According to Hablicsek²¹ the educational level of the Hungarian gypsy population is lower than the level of the majority. 65% of the adult Roma women has not

¹⁶ A. Imre (ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság (Achievement and Social Embeddedness)*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2015.

¹⁷ Z. Györgyi, M. Simon, V. Vadász (eds.), *Szerep – és funkcióváltások a közoktatás világában (The Changes of the Roles and Functions in the World of Public Education)*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2015.

¹⁸ I. Kemény, B. Janky, *A cigányok foglalkoztatottságáról és jövedelmi viszonyairól (About the Roma Population's Employment and Financial Relations)*, "Esély" 2003, 15(6).

¹⁹ J. Szélenyi, I. Ladányi, *A kirekesztettség változó formái (The Changing Forms of Ostracize)*, Napvilág Press, Budapest 2004.

²⁰ J. Kotics, *A megélhetési stratégiák etnikai dimenziói – Tartósan munkanélküli roma és nem roma háztartások példáján (The Ethnic Dimensions of the Cost-of-living Strategies. The Exemplars of Long Term Unemployed Roma and Non-Roma Households)*, [in:] *Peremhelyzetben. Romológiai írások*, ed. V. Bocsi, Didakt, Debrecen 2015.

²¹ L. Hablicsek, *A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések (The gypsy population's educational level according to regions. Facts and Estimates)*, "Kisebbségkutatás" 2007.

completed the elementary school and this rate is 57% in the case of the gypsy men. Less than 2% have GCSE after the Millennium. Over the last decade we can detect favourable tendencies in the young gypsy population – if the longitudinal data of the Hungarian Youth Research from 2012 (between 15 and 29 years) are used we can state that the most frequent educational level is the elementary level (57,3%) and 17,4% of them have finished the vocational school. About 2% of the Roma young people have a degree²². The young Roma women's educational level has increased more significantly than the rate of Roma men after the Millennium – this fact can be due to the weakening of traditional gender roles. (But these differences have actually been more dominant than in the non-Roma population.)

If we analyse the statistics of the other EU countries the data refer to the fact that the Hungarian gypsy population's educational level seems to be more favourable than that of most European countries: the rates of the preschool and compulsory school attendance are relatively high. According to the FRA Roma pilot survey from 2011 19% of the Roma people between the age of 18 and 24 has completed at least upper secondary education. For example this rate is 6% in France and 8% in Romania²³.

Methodology

As we have mentioned the database was the Hungarian Youth Research from 2012 and the Roma (N = 625) and non-Roma (N = 7375) subsample were compared in this study. This questionnaire has several contents but one of them refers to the education. From this block the following questions were selected:

- would like to take part in further education or not (the possible answers are yes, not and he/she has not thought about it yet),
- the reason for the further education. The respondents had to choose two reasons among nine possibilities. For example: he would like to have a job with high wages or it is in line of the environment's expectations. In this case the differences of the percents were used,
- factors which have formed the educational choices. The respondents valued ten sentences with five-grade scales for example: "I wanted to learn something that I am interested in". The means of these items were compared and with the help of these data factors have been identified,

²² V. Bocsi, *Expanzió és szelektivitás – oktatási helyzetkép a rendszerváltás után (Expansion and Selectivity. Hungarian Educational Situation after the Regime Changed)*, [in:] *Negyedszázad*, ed. L. Székely, ISZT Alapítvány, Excenter Kutatóközpont 2016.

²³ Roma survey – Data in focus. Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014, http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014_roma-survey_education_tk0113748enc.pdf

- the respondents have to name the skills and attributes which are necessary for finding a job. Five-grade scales were used with such items as foreign language skills or favourable family background.

The patterns of these items have been analysed with the help of independent variables as well (gender, economic capital, the highest completed educational level and age). We created three groups on the basis of the year of birth (between 1983 and 1987, between 1988 and 1992 and between 1992 and 1996). Our last statistic was a regression model – from the variable of gender we have created a dichotom variable (0 – man, 1 – woman), the parents' and their educational level was used a continuous variable (with the number of completed classes). The subjective economic capital was used as a dichotom variable (1 – the level of the subjective economic capital is rather bad, 1 – the level of the subjective economic capital is rather good)²⁴. We held high prestige parental professions which require degree or link to middle manager position (0 – profession with lower prestige, 1 – profession with higher prestige). In the case of completed education level we have separated young people who were born after 1990 (N = 3844). The ethnicity was a dichotom variable as well (0 – did not mention his/her Roma origin, 1 – mentioned his/her Roma origin).

Results

Our first aim was to map the patterns of the selection of the school and profession. We separated those young people who are attending the school at the moment of research (N = 3337). The scientific literature separates the intrinsic and extrinsic motivation – these categories are also used by us. The highest rate refers to an intrinsic item (learn something that I am interested in) with a five-grade scale but the next items have an extrinsic orientation. The prestige of the school or the items of the model are located at the end of the list.

If we compare the motivations of the Roma and non-Roma subsamples a clear-cut pattern has emerged. The rates of the Roma subsamples are lower in every case – sometimes this difference seems to be a wide gap (high prestige of the school e.g.) and sometimes a relatively weak distinction (select a school which I am admitted to e.g.). This result shows one of the most significant disadvantages of using a scales: when a social group tends to rate every item with a lower values.

²⁴ The subjective economic capital was analysed with five sentences which were similar to a five-grade scale. We have removed the medium variable (this answer was neutral). We could not use the variable of the objective economic capital because a lot of respondents did not reply (they ought to have expressed their income in Hungarian Forint).

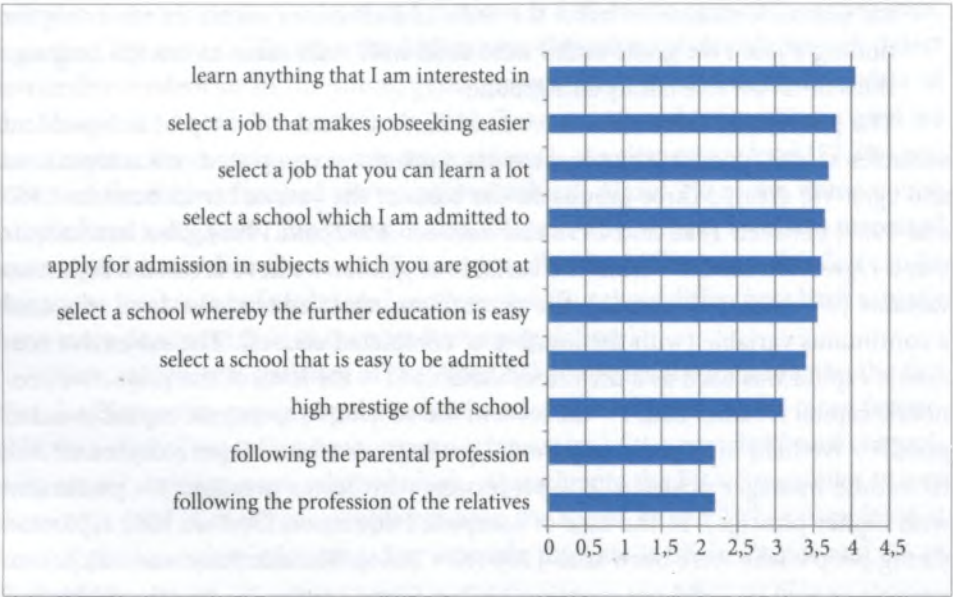


Fig. 1. The motivation of the school selection in the case of young people who are attending a school (Hungarian Youth Research 2012, N = 3337, measured with five-grade scale)

Source: own study

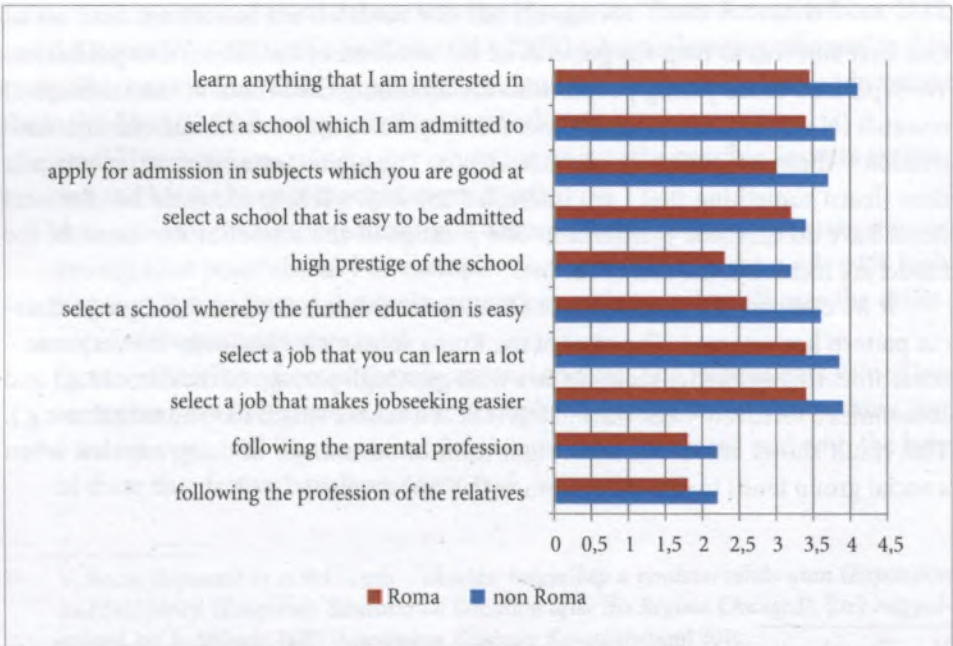


Fig. 2. The motivations of school and job selection in Roma and non Roma subsamples (Hungarian Youth Research 2012, N = 625 and 7375, measures with four-grade scale)

Source: own study

We have analysed the positions of the items as well because this way the earlier mentioned disadvantages can be avoided (Table 1) The patterns are varied: the entry into the labour market is more important in the non-Roma subsample and the avoiding the educational challenges is more typical in the case of young Roma people. But these differences are not clear-cut – the “learn anything that I am interested in” is in the first position in either subsample and the “high prestige of the school” gets a higher rate by Roma people. The attitudes and motivations of the non-Roma subsamples seem to be more work-centered and practical minded.

Table 1. The positions of the motivation items in Roma and non-Roma subsample (Hungarian Youth Research 2012, N = 625 and 7375, positions of the items)

Roma	non Roma
learn anything that I am interested in (1)	learn anything that I am interested in (1)
select a school which I am admitted to (2)	select a job that makes jobseeking easier (2)
apply for admission in subjects which you are good at (3)	select a job that you can learn a lot (3)
select a school that is easy to be admitted (4)	select a school which I am admitted to (4)
high prestige of the school (5)	apply for admission in subjects which you are good at (5)
select a school whereby the further education is easy (6)	select a school whereby the further education is easy (6)
select a job that you can learn a lot (7)	select a school that is easy to get into (7)
select a job that makes jobseeking easier (8)	high prestige of the school (8)
following the parental profession (9)	following the parental profession (9)
following the profession of the relatives (10)	following the profession of the relatives (10)

Source: own study

Gender differences in the field of work values are formed by several factors such as gender roles and traditions, possible career path, and women's participation in higher education. Empirical findings show that the work attitudes and plans of women from higher social status are similar to the men's attitudes and what is more sometimes the more work-centered attitudes are more typical in the subsample of young women²⁵. As we have mentioned the features of the young Roma women are rather special for their educational level, the strict gender roles and the possible entry into the labour market. With ANOVA test ($p < 0,05$) we have compared the gender differences in the Roma and non Roma subsamples. The result show a wider gap between men and women in the field of motivations in the case of non Roma subsample – the items of the career, the further education, the prestige of the school and the personal interest were higher in case of the women and the item of the higher

²⁵ I. Abu-Saad, R.E. Isralowitz, *Gender as a Determinant of Work Values Among University Students in Israel*, “The Journal of Social Psychology” 1998, 137(6).

wage was typical for the men. In the Roma subsample only one significant difference was traced – the effect of the relatives was stronger in case of the Roma men.

The analysis of the educational plan

Based on the database Hungarian Youth Research 2012 we can sketch the educational level of the young Roma people between the age of 15 and 29. 10% did not finish the elementary school and 57% has completed but they do not have higher educational level. 17% has finished the vocational school, 6% the technical college and 4% has GCSE. 3% have completed a vocational training which followed GCSE and 2% have a degree. So the young Roma people's plans towards the further education refer to the elementary and vocational training in many cases.

The pattern of the educational plans in the non Roma subsample are the following: would like to participate in further training: 33%, would not like to participate: 32% and has not thought about it yet: 30% (there was no answer in the case of 5%). Different attitudes can be traced in young Roma people: the further plans toward further trainings seem to be less dominant (23, 51 and 18% – there was no answer in the case of 8%). We can compare these patterns with the help of the completed educational level (Figure 3). We could only use the lower categories because there are very few young Roma people with such a qualification which follows the GCSE.

There are some common features in these two subsamples – the lowest rates can be found in the vocational training. The technical college and the GCSE refer to

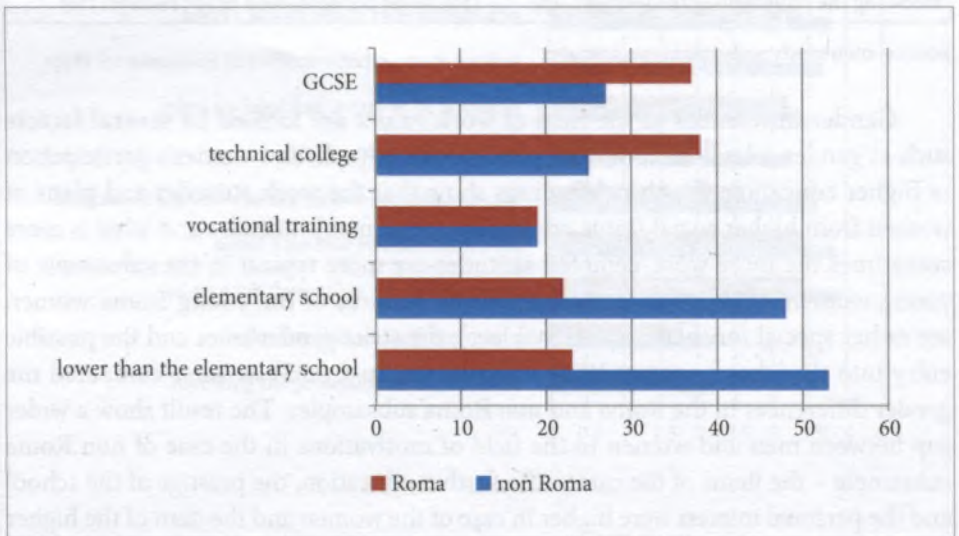


Fig. 3. The percentages of young people who plan to participate in further training (N = 2351 and 141, Hungarian Youth Research 2012).

Source: own study

more significant educational plans than the vocational training. At the same time the differences are typical as well – this pattern shows us that the rate of dropouts seems to be higher in the case of the Roma people and this fact refers to a withdrawal from the world of education. In contrast we can see higher rates of the Roma people with higher completed educational level – the explanation can be due to the fact that this is a selected and resilient population.

If we use the gender as an independent variable the educational plans in the two subsamples are different. Young women in the Roma subsample rather tend to participate in further training than men (35 and 29%), and the rate of respondents, who are uncertain is higher in case of men (16 and 21%) – and those people's proportions who have no plans for further education are similar (52 and 51%). In the non Roma subsample the further participation is typical of the women as well (35 and 29%), but the rate of uncertain respondents is similar (29 and 30%) and the unwillingness to enter further education is more characteristic feature of non Roma men (35 and 29%).

In the next step of our analysis we have surveyed the components of the educational plans (Figure 4). The main lesson of the figure is that the vocational training is more popular in the Roma subsample and the higher educational and language

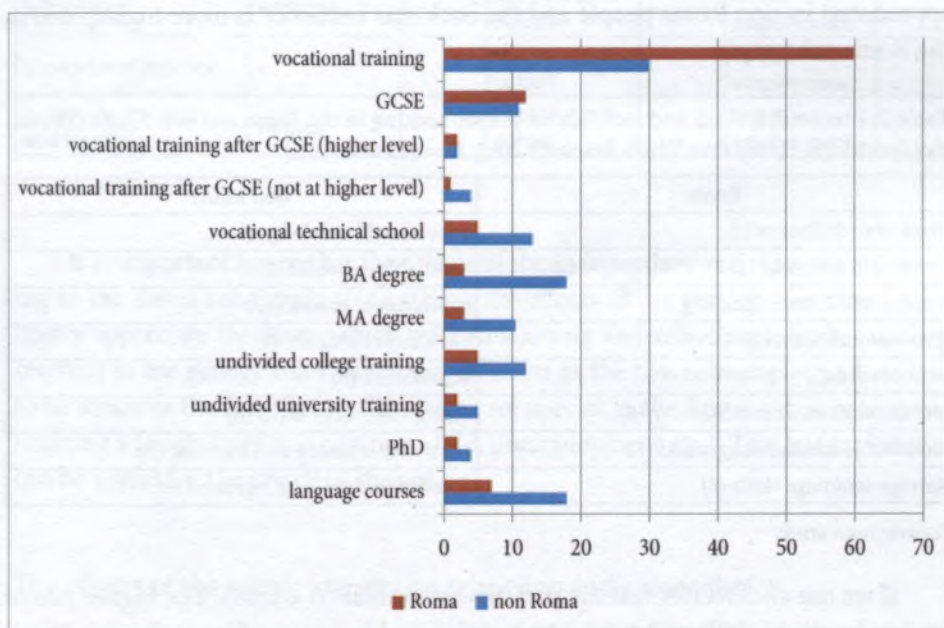


Fig. 4. The percentages of the educational plans according to the components of the training (Hungarian Youth Research 2012, N = 2351 and 141)

Source: own study

training courses are typical in the case of non Roma people. The rate of the GCSE denotes that the expansion of secondary education has already reached the Hungarian Roma population.

Facilities and job seeking skills

We suppose that the notions which refer to the required skills and facilities during job seeking are different in the various social groups. Obviously these patterns are formed by the family background, the peer networks and the experiences on labour market. As we have mentioned the Roma people's employment rate is lower in Hungary. The reasons for this low rate can be the lower educational status, the regional inequalities, the prejudice on labour market and the networks of the Roma families. In accordance with our conception the presumable skills and facilities can form the job seeking techniques and the vocational and educational plans as well.

We have mapped the features of these skills with nine items and a five-grade scale. Table 2 shows the positions of these items in the two subsamples. Professional contents (specialised knowledge, professional practice) and the language skills are highly appreciated by non Roma people and the back-star influence is more highlighted in the Roma subsample.

Table 2. Presumable skills and facilities for the job seeking in the Roma and non Roma subsamples (positions, Hungarian Youth Research 2012, N = 625 and 7375)

Roma	non Roma
back-star influence (1)	specialised knowledge (1)
profitable networks (2)	profitable networks (2)
specialised knowledge (3)	professional practice (3)
professional practice (4)	back-star influence (4)
schoolwork (5)	schoolwork (5)
persistent training and learning (6)	foreign language skills (6)
favourable family background (7)	persistent training and learning (7)
foreign language skills (8)	favourable family background (9)

Source: own study

If we use an ANOVA test the patterns are similar ($p < 0,05$). The higher rate of foreign language skills and persistent training and learning refers to the non Roma subsample and the back-star influence to the young Roma people²⁶ – so the Roma ethnic minority do not consider the professional or educational content as key factors for job seeking and finding. This attitude of Roma people can form the approach

²⁶ The means are the following: foreign language skills: 4,13 (non Roma) and 3,78 (Roma), persistent training and learning: 4,1 and 3,99, back-star influence: 4,26 and 4,49.

to school, education and learning because the world of education seems to be a less profitable tool for them on the labour market.

We have to identify the effects of the independent variables in the two subsamples so the effects of gender, age and employment were analysed in the next step (ANOVA, $p < 0,05$). The results were summed up in Table 3.

Table 3. The effects of the independent variables in the two subsamples (Hungarian Youth Research 2012, ANOVA, $p < 0,05$)

	gender		age		employment	
	non Roma	Roma	non Roma	Roma	non Roma	Roma
foreign language skills	women	–	the eldest cohort	–	not in employment	–
profitable networks	–	–	–	–	–	–
back-stair influence	–	–	the eldest cohort	–	–	–
favourable family background	–	–	the youngest cohort	–	not in employment	–
specialised knowledge	–	–	the youngest cohort	–	not in employment	–
schoolwork	women	–	the youngest cohort	–	not in employment	–
professional practice	–	–	the youngest cohort	–	not in employment	–
persistent training and learning	women	–	the youngest cohort	–	not in employment	–

Source: own study

It is important to see that the effects of the independent variables are not working in the Roma subsample (for example the effects of the gender – women tend to highly appreciate the items which refer to learning and schooling). Earlier we have referred to the gender roles which are different in the two subsamples and we have to be aware of the fact that the life stages are special in the Roma subsample as well (starting a family early and having a child, unemployment etc.). This last explanation can be useful for the effects of the age.

The effects of the ethnic identity on schooling and career choice

The main research question of our study was whether ethnic identity can form the attitudes towards the educational and vocational plans or other independent variables (economic capital, parents' educational level etc.). Thus a linear regression model was used: in the model the educational and vocational factors were used as the dependent variables and the variables of the socioeconomic background were the independent variables (gender, parental educational level, the respondents' educational

level, the subjective economic capital, the prestige of the parental occupation and the ethnic identity). By means of factor analysis three factors were identified (maximum likelihood method, rotation with varimax method, sums of squared loadings, 79,167%, Bartlett-test: 0,000, KMO: 0,731, seven variables were preserved): the hardly motivated with vocational attitudes, the networks followers and the status-oriented factor. The patterns of these factors are shown in Table 4. In the first factor the high commitment toward schooling is not typical but the vocational plans are dominant at the same time. In the second factor the parents and the relatives are represented as role models and the third factor links to the higher prestige of school and further education.

Table 4. The patterns of the factors (Hungarian Youth Research 2012, N = 7771)

	hardly motivated with vocational attitudes	network followers	status- oriented
select a school which I am admitted to	,861	,052	,210
select a school that is easy to be admitted	,858	,249	,018
select a job that makes jobseeking easier	,694	-,037	,445
following the parental profession	,101	,901	,148
following the profession of the relatives	,101	,902	,135
high prestige of the school	,093	,293	,837
select a school whereby the further education is easy	,282	,060	,844

Source: own study

Our regression model includes four steps: in the first step the gender and the economic capital were involved, the educational levels in the second (mother's, father's and the respondent's), the prestige of the parental education in the third and the ethnic identity in the last. Table 5 sums up the data according to the "hardly motivated with vocational attitudes" factor. The first significant and positive relationship is detectable by the father's educational level. In the third step we can find a relationship between the prestige of the mother's occupation (young people with higher maternal prestige seems to be far from this factor). The most important fact is the effect of the ethnicity: it is the Roma identity that alienates young people from this motivational basis. We can detect the disappearance of the negative relationship between the father's educational level and the "hardly motivated..." factor. The ethnic identity eliminated this relationship: the explanation is the special parental educational level of the Roma youth. The most significant effect is linked to the ethnic identity and the negative attitude to this factor is not based on the sociocultural variables.

Table 5. The regression model of the “hardly motivated...” factor (linear regression, sig. = 0,000: ***, sig. from 0,001 to 0,01, = **, sig. from 0,01 to 0,05 = *, Hungarian Youth Research 2012, N = 7771)

	1. step	2. step	3. step	4. step
gender	,046	-,012	-,015	-,013
subjective economic capital	,050	,002	,009	,001
their own educational level		,030	,036	,024
mother's educational level		-,017	-,021	-,041
father's educational level		,087*	,082*	,049
the prestige of the mother's occupation			-,056*	-,055*
the prestige of the father's occupation			-,013	-,014
ethnic identity				-,126***
R ²	0,031	0,096	0,109	0,155

Source: own study

Table 6 represents the patterns of the “network follower” factor. The first step of the model gives us two significant relationships but the effect of the subjective economic capital has vanished due to their own educational level. These two effects are working in every step: women tend to rather reject parents and relatives as a role model and this attitude is connected to their own higher educational level as well. Ethnic identity has got not effect on this factor.

Table 6. The regression model of the “network follower” factor (linear regression, sig. = 0,000: ***, sig. from 0,001 to 0,01, = **, sig. from 0,01 to 0,05 = *, Hungarian Youth Research 2012, N = 7771)

	1. step	2. step	3. step	4. step
gender	-,049*	-,079**	-,078**	-,077**
subjective economic capital	,087***	,060	,052	,050
their own educational level		-,069*	-,066*	-,068*
mother's educational level		,072	,077	,074
father's educational level		-,011	-,009	-,015
the prestige of the mother's occupation			-,036	-,036
the prestige of the father's occupation			-,018	-,018
ethnic identity				-,024
R ²	0,100	0,126	0,129	0,131

Source: own study

The most important part of our analysis belongs to the status-oriented factor – this attitude generates goals which stay in close relationship with further education and the steep career path. The effects of the independent variables on this factor were shown by the Table 7.

Table 7. The regression model of the "status-oriented" factor (linear regression, sig. = 0,000: ***, sig. from 0,001 to 0,01, = **, sig. from 0,01 to 0,05 = *, Hungarian Youth Research 2012, N = 7771)

	1. step	2. step	3. step	4. step
gender	,060**	,021	,020	,020
subjective economic capital	,332***	,100***	,102***	,100**
their own educational level		,332***	,329***	,327***
mother's educational level		,073*	,064	,059
father's educational level		,041	,042	,035
the prestige of the mother's occupation			,012	,012
the prestige of the father's occupation			,018	,018
ethnic identity				-,027
R ²	0,336	0,462	0,456	0,457

Source: own study

In the first step two positive significant relationships can be identified (gender and subjective economic capital – the strongest effect is linked to the economic capital). Including the variables which refer to the educational levels eliminates the effect of the gender. In the latest stages of the model other significant effects are not demonstrable (the effect of the ethnic minority as well). On the whole the status-oriented factor was formed by the subjective economic capital and their own educational level. It is a very important empirical finding because the relationships between the factors and the ethnic identity were analysed by variance analysis and two correspondences were revealed: young gypsy people tend to more resist the "hardly motivated..." and the status-oriented factors²⁷ but in the last case this negative attitude is rooted in the variables of the social background.

Summary

The main goal of the study was to provide a more thorough description about the young gypsy people motivation toward schooling. At first we intended to identify the elements of these attitudes in detail because the nationwide statistics give us only a superficial findings in connection with such a phenomenon as the dropout. Second we intended to differentiate between the effects of the ethnic identity and sociocultural background.

The most important results of our study are the following:

- if we analyse the factors which lead to entering the labour market the patterns of the young gypsy people give us special features. Based on our results these two

²⁷ ANOVA test, $p < 0,05$, the means of the factor scores are the following in the case of "hardly motivated..." factor: non Roma subsample 0,015, Roma subsample -0,384; "status-oriented" factor: non Roma subsamples 0,028, Roma subsamples -0,775.

fields (the education and the successful entering the labour market) are not in a tight connection with each other in the mindset of Roma people,

- the effects of the sociocultural variables are different in the Roma and non Roma subsamples (for example the effects of gender or age). This phenomenon is rooted in the different lifestages,
- by means of our linear regression model we could not detect a clear-cut relationship between the status-oriented factor and the ethnic identity. The ethnic identity can only form the patterns of the "hardly motivated..." factor which refers to the labour market. The status-oriented educational attitudes are substantially shaped by the independent variables (the subjective economic capital and their own educational level) and not the ethnic identity although the gypsy population has a lower educational level and economic capital.

Finally we have to conduct more analysis in the future: other database and statistical methods should be used and the confirmation of the educational attitudes have to be revealed with qualitative methods as well. Moreover these empirical findings have pointed out that the evolution of these attitudes is a very complex process and they may provide several useful tools to the educational policy.

References

- Abu-Saad I., Isralowitz R.E., *Gender as a Determinant of Work Values Among University Students in Israel*, "The Journal of Social Psychology" 1998, 137(6), p. 749–763.
- Bernstein B., *Class, codes and control*, Routhledge & Kegan Paul Ltd., Suffolk 1971.
- Bocsi V., *Expanzió és szelektivitás – oktatási helyzetkép a rendszerváltás után (Expansion and Selectivity. Hungarian Educational Situation after the Regime Changed)*, [in:] *Negyedszázad*, ed. L. Székely, ISZT Alapítvány, Excenter Kutatóközpont 2016.
- Bourdieu P., *A társadalmi egyenlőtlenségek újtermelődése (The Reproduction of Social Inequalities)*, Gondolat Press, Budapest 1978.
- Ceglédi T., *Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek (Higher Education and Inequalities. Resilient Students in Teacher Trainig)*, [in:] *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, eds. G. Pusztai, T. Ceglédi, Partium Press, Nagyvárad 2015.
- Csapó B., Molnár G., Kinyó L., *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében (The Selectivity of the Hungarian Educational System according to the Results of International Comparative Research Projects)*, "Iskolakultúra" 2009, 18(3–4).
- Fónai M., *Roma tanulók és szüleik az iskoláról: észak-kelet magyarországi kutatások tapasztalatai (Roma students and their parents about school. Experiences of research in Northern East Hungary)*, [in:] *Harmadfokú képzés, felnőttképzés, regionalizmus*, eds. E. Juhász, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen 2010.
- Györgyi Z., Simon M., Vadász V. (eds.), *Szerep – és funkcióváltások a közoktatás világában (The Changes of the Roles and Functions in the World of Public Education)*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2015.

- Hablicsek L., *A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések* (*The gypsy population's educational level according to regions. Facts and Estimates*), "Kisebbségkutatás" 2007.
- Havas G., Liskó I., *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában* (*Segregation in the Schooling of gypsy children*), Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest 2002.
- Imre A. (eds.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság* (*Achievement and Social Embeddedness*), Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest 2015.
- Kemény I., Janky B., *A cigányok foglalkoztatottságáról és jövedelmi viszonyairól* (*About the Roma Population's Employment and Financial Relations*), "Esély" 2003, 15(6).
- Kemény I., Janky B., Lengyel G., *A magyarországi cigányság 1971–2003* (*The Hungarian Gypsy Population from 1971 to 2003*), Gondolat Press, Budapest 2004.
- Kolosi T., *A terhes babapiskóta* (*The pregnant ladyfinger*), Osiris Press, Budapest 2000.
- Kotics J., *A megélhetési stratégiák etnikai dimenziói – Tartósan munkanélküli roma és nem roma háztartások példáján* (*The Ethnic Dimensions of the Cost-of-living Strategies. The Exemplars of Long Term Unemployed Roma and Non-Roma Households*), [in:] *Peremhelyzetben. Romológiai írások*, ed. V. Bocsi, Didakt, Debrecen 2015, p. 51–74.
- LeShan L.L., *Time orientation and social class*, "Journal of Abnormal and Social Psychology" 1952, 47(3), p. 589–592.
- Marushiakova E., Popov V., *Roma Identities in Central, South Eastern and Eastern Europe*, [in:] *Roma Identity*, eds. H. Kyuchukov, I. Hancock, Prague, NGO Slovo 2010.
- Pálos D., *"Cigány" identitások nehézségei* (*The Challenges of the Roma Identities*), "Esély" 2010, 21.
- Polónyi I., *A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete* (*The Gypsy Population's Situation in the Field of Demographic, Education and Employment*), "Iskolakultúra" 2002, 12(8).
- Szelényi J., Ladányi I., *A kirekesztettség változó formái* (*The Changing Forms of Ostracism*), Napvilág Press, Budapest 2004.
- Willis P., *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra* (*Learning to Labour*), Új Mandátum Kiadó – Max Weber Alapítvány, Budapest 2000.

Część VII

Kreacyjne wartości edukacji. Sztuka a inne obszary kształcenia

Konferencja naukowa, 10-11 lipca 2010 r.

Dr Piotr - prof. dr hab. nauk humanistycznych

Dr hab. nauk humanistycznych, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 13, 00-908 Warszawa

Dr hab. nauk humanistycznych, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 13, 00-908 Warszawa

Lucyna Smółka

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Dziecko wobec piękna przyrody i piękna sztuki

Wstęp

Od czasów starożytnych, przez około dwa tysiąclecia piękno znajdowało się w centrum rozważań filozofów i artystów, aż do XVIII wieku, gdy dotychczasowa koncepcja piękna zaczęła tracić na znaczeniu, a dalsze przemiany w jego rozpatrywaniu szły w kierunku relatywizacji i subiektywizacji piękna. Coraz większe zainteresowanie zaczęła z kolei budzić brzydota, która wcześniej była traktowana jako brak piękna, a od XIX wieku wyodrębniła się jako osobna kategoria estetyczna realizująca takie wartości estetyczne, jak: niebanalność, ekspresja, prawda artystyczna.

Jeśli nawet piękno zostało zdegradowane w rozmaitych koncepcjach estetyków, to życie pokazuje, że jest ono silną potrzebą ludzi, wartością, która czyni ich lepszymi. Maria Gołaszewska pisze: „Otoczenie ludzkie, nawet czyste i uporządkowane, bez dbałości o piękno, odczuwane bywa jako surowe, przygnębiające, ponure, co wprowadza w psychikę człowieka elementy rozkładu, abnegacji, niemożności przystosowania się do nowych warunków, tłumi jego podstawowe tendencje rozwojowe. (...) Brak dbałości o piękno pojawia się jedynie w sytuacjach szczególnych, np. wielkiego nieszczęścia, choroby, zwątpienia w ideały – jest wówczas wyrazem abnegacji, zbliżania się do granicy anomalii”¹. Potrzeba piękna jest zatem przypisana człowiekowi, świadczą o tym chociażby wykopaliska – człowiek zawsze chciał otaczać się rzeczami pięknymi. Piękno nadal sytuujemy blisko dobra i prawdy, filozofowie uważają, że jest ono widocznym znakiem dobra. Rolę piękna doskonale wyraził Cyprian Kamil Norwid w *Promethidionie*:

Bo piękno na to jest, by zachwycało
Do pracy – praca, by się zmartwychwstało².

¹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 1984, s. 81.

² C.K. Norwid, *Promethidion*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/promethidion.pdf> s. 9 z 28.

Piękno pełni zatem funkcję afirmatywną, kieruje uwagę człowieka ku doskonalszemu światu.

Łatwo zauważyć, że wrażliwość na piękno występuje u ludzi w różnym natężeniu. Wydaje się, że najłatwiej człowiekowi dostrzec piękno natury, bo uchwycenie piękna w dziełach sztuki wymaga czasem uświadomienia estetycznego³. Maria Gołaszewska pisze ponadto o „a priori estetycznym”, czyli „już zdobytym doświadczeniu” w zakresie percepcji piękna w różnych dziedzinach, które następnie wpływa na sposób selekcjonowania przedmiotów, w których dana osoba będzie doszukiwać się piękna: „zależnie od ukształtowania «a priori estetycznego» wartości estetyczne przejawiają się w odmienny sposób”⁴.

Biorąc pod uwagę afirmatywne oddziaływanie piękna, warto zwrócić uwagę na to, jak reagują dzieci wobec piękna przyrody i sztuki, co cechuje ich jako odbiorców, jakie przejawiają upodobania estetyczne. Temu zagadnieniu został poświęcony niniejszy tekst.

Od piękna natury do piękna (?) sztuki

Piękno natury to „piękno zastane, jawiące się człowiekowi jako całkowicie odeń niezależne i różne od wszystkiego, co on mógłby wytworzyć czy nawet sobie wyobrazić”⁵. Wydaje się nam mówić, że jest ono czymś więcej niż postrzegamy, czyli dziełem Boga, który odcisnął w nim swój ślad. Świat natury przedstawia się jako celowy, uporządkowany i jednocześnie tak skomponowany, aby budził w człowieku zachwyt, np. struktura spiralnych galaktyk, spirala muszli, sposób uformowania płatków róży. Regularność i harmonia dostrzegana w naturze sprawiła, że od starożytności uważano, że piękno można wyrazić liczbowo: „matematyka jest alfabetem, za pomocą którego Bóg opisał wszechświat” – twierdził Galileusz⁶. Zdaniem Rogera Caillois w przyrodzie nie ma rzeczy zdecydowanie brzydkich, choć nie wszystkie są piękne: „Gdyby wszystko w niej było piękne, człowiek nie potrafiłby odróżnić piękna i nie byłoby powodu, aby szukał go uporczywie w rzadkich i wyszukanych formach. (...) Brzydota «sensu stricto» pojawia się w przyrodzie dopiero, gdy istota zdolna do działania zaczyna z własnej inicjatywy fałszować przyrodę, gdy posuwa się po omacku i nie osiąga zamierzonych rezultatów”⁷. Przez wieki piękno świata było niedościgłym wzorem dla sztuki. W poetyckich słowach Sergiusz Riabinin tak to ujął:

³ Por. A. Kuczyńska *Piękno...*, *op.cit.*, s. 182.

⁴ M. Gołaszewska, *Zarys...*, *op.cit.*, s. 288.

⁵ *Ibidem*, s. 85.

⁶ F. Corbalán, *Złota proporcja: matematyczny język piękna*, Buka Books Sławomir Chojnacki, Warszawa 2012.

⁷ Za: A. Kuczyńska, *Piękno...*, *op.cit.*, s. 180.

Wielbicielom kunsztu wycinanek – polecam liście paproci!
Wielbicielom snycerskiej precyzji – muszle mięczaków, czułki owadów!
Wielbicielom harmonii barw – korony kwiatów, wystroje ptaków!
Wielbicielom harmonii tonów – zwyczajny wiatr w zwyczajnym lesie!
Wielbicielom technicznych konstrukcji – anatomię roślin i zwierząt!
Polecam: przyrzeć się dobrze, pomyśleć, wyciągnąć wnioski
– chyba nie będą skomplikowane.
Po prostu wypada klęknąć i nisko pochylić głowę!⁸.

Dopiero w XVIII wieku, kiedy ogrodnictwo, uważane wówczas za jedną z ważniejszych sztuk, było w rozkwicie, stwierdzono, że „niewyrobione oko nie dostrzeżłoby naturalnego piękna, gdyby nie obrazy, które kierują uwagę patrzących na przedstawiane przedmioty. Popularne było wówczas mniemanie, że malarskie idee piękna są w stanie kształtować gust w zakresie piękna naturalnego”⁹. O wyższości piękna sztuki nad pięknem natury przekonany był Georg Hegel, który w sztuce dostrzegał piękno duchowe, nieobecne według niego w naturze¹⁰. I chociaż pięknem przyrody ludzie zachwycają się nadal, to nie stanowi ono już obowiązującego wzoru dla sztuki.

Piękno sztuki. Sztuka (gr. *téchnē*, łac. *ars*) jest pojęciem, którym obejmowano w starożytności wszelkiego rodzaju rzemieślniczą „sprawność”, zakładającą znajomość ogólnych reguł realizacji. Z czasem spośród rzemiosł wyodrębniono grupę sztuk podległą muzom, tj. poezja, malarstwo, rzeźba, muzyka. W czasach nowożytnych termin sztuka zawężono do tzw. sztuk pięknych, których skład poszerza się wraz z rozwojem technik audiowizualnych i informatycznych, np. fotografia artystyczna, grafika komputerowa. Współcześnie sztuka definiowana jest jako „dziedzina ludzkiej działalności artystycznej, wyróżniana ze względu na związane z nią wartości estetyczne (zwłaszcza piękno); jej wytwory stanowią trwały dorobek kultury”¹¹. Tymczasem Alicja Kuczyńska już w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia pisała: „Współcześni artyści dalecy są od tego, aby poszukiwać w sztuce piękna. Sztuka ma inny cel niż tworzenie piękna. W formach plastycznych, muzycznych i literackich szukają wyrazu dla rzeczywistości wewnętrznej, duchowej. (...) Artysta obiektywizuje uczucia w twórczości artystycznej i swój cel osiąga, wówczas gdy stworzy formy, które w odbiorcy wywołają uczucia podobne do tych, jakie artysta pragnął wyrazić. Nie oznacza to jednak dążenia do stworzenia piękna”¹².

⁸ *Duchowość świata według Sergiusza Riabinina*, red. S. Jaromi, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków–Łublin 2007, s. 12.

⁹ A. Kuczyńska, *Piękno...*, *op.cit.*, s. 163.

¹⁰ *Ibidem*, s. 167.

¹¹ *Słownik języka polskiego*, t. 3: R–Z, red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989, s. 428.

¹² A. Kuczyńska, *Piękno...*, *op.cit.*, s. 64.

Dziecko jako odbiorca piękna

W *Szkicu o dziecięcej naiwności* Maria Gołaszewska pisze: „Piękno, wzniosłość, tragizm to wartości niedostępne dziecku, wymagają one bowiem nie tylko wrażliwości na zewnętrzną stronę przedmiotów, lecz nadto pewnej sprawności intelektualnej, uzyskania określonego poziomu kultury ogólnej, umiejętności wejrzenia w metafizyczną stronę rzeczywistości”¹³.

Dziecko, zdaniem Gołaszewskiej, przejawia zachowania naiwne, które przekładają się na naiwne przeżycia estetyczne (autorka zaznacza, że słowo „naiwne” pozbawione jest tu znaczenia pejoratywnego). Naiwność w zachowaniu przejawia się w naturalności, autentyczności, bezrefleksyjności i bezkrytycyzmie, zaś „naiwna jest ta twórczość dziecka, która ma charakter naturalności, bezpośredniości, która nie podlega mechanizmowi naśladownictwa”¹⁴.

Według Gołaszewskiej naiwne przeżycie estetyczne cechuje się:

- brakiem dystansu wobec dzieła; chodzi o bezkrytyczność wobec strony artystycznej, jak i tego co zostało na nim przedstawione, a także o identyfikację z dziełem. Identyfikacja z dziełem własnym wyraża się w zdecydowanie pozytywnej jego ocenie oraz przywiązaniu do niego (dziecko przeżywa, gdy jego dzieło zostanie zniszczone bądź negatywnie ocenione), natomiast identyfikacja z dziełem cudzym sprowadza się do braku poczucia fikcyjności przedstawianego świata i traktowaniem dzieła jako znaczącego elementu realnego świata,
- poczuciem bliskości z tym co na nim przedstawiono; to co dzieło prezentuje zostaje wprowadzone w świat dziecka i traktowane z dużym ładunkiem emocjonalnym, np. „bo może jednak ta dziewczynka z obrazka płacze”,
- zamiłowaniem do szczegółów; dla dziecka interesujące są zwłaszcza te dzieła, które przedstawiają wiele pojedynczych przedmiotów, a te z kolei zawierają szereg detali. Naiwne przeżycie estetyczne znajduje w tych szczegółach pożywkę do długotrwałego obcowania z dziełem¹⁵.

Percepcja piękna przez dzieci w świetle badań

Wielu profesjonalistów i nieprofesjonalistów uważa, że piękno można zobaczyć, usłyszeć, ale trudno o nim mówić – słowny opis wydaje się zbyt ubogi w stosunku do tego, co się odczuwa. Wydaje się, że piękno trafia głównie do serca. Badanie percepcji piękna u dzieci nasuwa więc sporo trudności. Poniżej przedstawiam krótki opis

¹³ M. Gołaszewska, *Szkic o dziecięcej naiwności*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1984, s. 196.

¹⁴ *Ibidem*, s. 193.

¹⁵ *Ibidem*, s. 195–196.

fragmentu wyników badań nad percepcją piękna u dzieci czteroletnich i sześcioletnich (47 badanych) mieszkających w Krakowie¹⁶.

Odpowiedzi na pytanie – *Co to znaczy, że coś jest piękne?* – można umieścić w dwóch grupach: 1) „Piękne” oznacza, że coś jest ładne (12 dzieci), 2) „Piękne” oznacza, że to coś komuś się podoba (4 dzieci). Wyodrębnienie takich kategorii spośród dziecięcych odpowiedzi znajduje odzwierciedlenie w trwającym od wieków sporze między filozofami na temat obiektywizmu i subiektywizmu piękna. Przedstawiciele estetycznego obiektywizmu uważają, że piękno jest swoistą własnością przedmiotów, która do nich przynależy, zaś przedstawiciele subiektywizmu piękna, że piękno nie tkwi w przedmiocie, lecz podmiocie i przez to jest względne. Odnotowano też pojedynczą odpowiedź 6-letniej dziewczynki, która zauważyła, że: „piękny oznacza, że to coś się kocha”. O prawdziwości tego stwierdzenia świadczą liczne wypowiedzi dzieci, które, dając przykład czegoś pięknego, wskazywały np. rodzinę, przyjaciela lub rzecz, w której „zakochali się”, np. wóz strażacki. Pozostałe dzieci tworzyły tzw. definicje egzemplifikacyjne, wskazując przykład konkretnej, pięknej ich zdaniem, rzeczy, np. łąka, tęcza, wiosna, kot, królik, a ponadto: biżuteria, kolory, samochody, uśmiech.

Nawet te dzieci, które miały trudności z werbalnym sformułowaniem odpowiedzi, narysowały to co według nich jest piękne. Na rysunku 4-letniego Karola znalazła się koparka w jego ulubionym niebieskim kolorze, 6-letnia Wiktoria narysowała siebie z kotem na otoczonej tęczą łące, 6-letni Jaś – swoją liczną rodzinę obok domu, 4-letnia Zuzia – księżniczkę.

Dzieci zauważają piękno w przyrodzie. Wyrażają zachwyt nad nocnym niebem, zwłaszcza gdy świeci księżyc w kształcie rogalika, i dziennym, kiedy chmury układają się w różne kształty. Wskazują kwiaty zarówno ogrodowe, jak i polne, m.in. tulipany, krokusy, bzy, konwalie, bławatki, stokrotki, maki, a także lilie wodną. Kilkoro dzieci zwróciło uwagę na piękno drzew, np. choinki, drzewa z dżungli. Do pięknych zwierząt najczęściej zaliczały psy i koty; wyszczególniono także dziką, żubra, sarnę, wiewiórkę, zaś ze zwierząt egzotycznych: lwa, tygrysa, żyrafę, zebra, słonia i krokodyla.

Wyniki badań w zakresie preferencji kolorów wykazały, że dziewczynki upodobały sobie głównie kolor różowy a chłopcy – niebieski równorzędnie z czerwonym. Szereg kolorów od najczęściej wskazywanych jako pięknych przedstawia się u dziewczynek następująco: różowy > niebieski > żółty > czerwony > pomarańczowy > złoty; na pozostałe kolory padły pojedyncze wskazania. W przypadku chłopców szereg przedstawia się następująco: niebieski = czerwony > czarny > różowy; pojedynczo wymieniane były: biały, żółty, złoty, zielony.

Do pięknych zapachów dzieci zaliczyły głównie zapachy kwiatów (najczęściej róży), w następnej kolejności zapachy owoców (najczęściej truskawek) i perfum. Kolejne miejsca zajęły zapachy z kuchni m.in. zapach pieczonego ciasta, obiadu.

¹⁶ Badania w ramach pracy licencjackiej pisanej pod moim kierunkiem prowadziła Izabela Stala, tytuł: *Percepcja piękna u dzieci cztero- i sześcioletnich*, Kraków 2012.



Źródło: Praca licencjacka, Izabela Stala (promotor: Lucyna Smółka)

Pojedyncze wskazania dotyczyły m.in. zapachu mydła, gumy do żucia i zapachu rodziców.

„Jakie piękno można odebrać słuchem?” – dzieci wskazywały na śpiew ptaków (najczęściej ćwierkanie wróbla), śpiew człowieka, muzykę, dźwięk konkretnego instrumentu (trąbka, mandolina, skrzypce), dźwięk dzwonu, odgłosy wydawane przez zwierzęta, np. miauczenie, szczekanie. Ta kategoria sprawiła dzieciom najwięcej problemów.

Nawet dzieci sześciolatnie określenie „piękny człowiek” odnoszą do wyglądu człowieka, a nie jego piękna duchowego. Zaledwie czworo na czterdzieści siedem badanych stwierdziło, że tak można nazwać człowieka dobrego. Dzieci wskazywały na konkretne ubrania, ich wygląd i jakość, by po założeniu człowiek „był piękny”. W ich rozumieniu piękny człowiek to: księżniczka, żołnierz, ponieważ ma „fajny” mundur i wyposażenie.

Na pytanie: *Czy coś, co jest piękne, może być złe?* większość dzieci odpowiedziała przecząco, co świadczy, że piękno utożsamiają z dobrem. Zaledwie czworo dzieci z grupy czterolatek i siedmioro z grupy sześciolatek stwierdziło, że piękno może być złe i niebezpieczne. Przykładowe wypowiedzi czterolatek: „tak, na przykład dziecko może być piękne, ale złe”, „tak, to np. lew”. Opinie sześciolatek: „róża, bo choć piękna, ma kolce i kłuje”, „pies”, „błyskawica”, „czarownica z bajki była piękna, ale zła”, „pozory mylą; w ogrodzie Eden szatan zamienił się w węża i kusił; a węże są czasem piękne, zależy jaki rodzaj węża to jest”.

Niech uzupełnieniem powyższych badań i nawiązaniem do *Szkicu o dziecięcej naiwności* Gołaszewskiej będą wypowiedzi rodzeństwa: siedmioletniej Madzi i czteroletniego Pawła, którym na ekranie komputera przedstawiono cztery obrazy, poproszono ich o opis i wymyślenie tytułu. Były to:

- *Starzec z wnukiem*, autor: Domenico Ghirlandaio (ok. 1490 r.),
- *Zabawy dziecięce*, autor: Pieter Bruegel (1560 r.),
- *Dworzec Saint-Lazare*, autor: Claude Monet (1877 r.),
- *Guernica*, autor: Pablo Picasso (1937 r.).

Podczas opisywania obrazów dominowała Magda. Dzieci nie poświęcały obrazom dłuższej uwagi, po upływie kilku minut dawały znać, że chcą zobaczyć następne dzieło. Badający nie ingerował w wypowiedzi dzieci. Obojgu najbardziej podobał się obraz Moneta, a Madzi ponadto obraz Bruegla. Oto komentarze dzieci zarejestrowane podczas oglądania obrazów.

Starzec z wnukiem, Domenico Ghirlandaio¹⁷



¹⁷ https://pl.wikipedia.org/wiki/Starzec_i_ch%C5%82opiec

MADZIA: Tu jest pan; na końcu nosa ma dużo pryszczycy i tu na czole też ma. Jest z nim dziewczynka. Patrz na siebie. Mają takie starodawne ubrania. Przez okno widać jakiś wulkan.

PAWEŁ: Nie! Madzia, to przecież góra lodowa.

MADZIA: Nie. Widać, że to ciepły klimat, to nie może być góra lodowa. I jeszcze jakaś ścieżka i jakaś góra i drzewa.

PAWEŁ: Ten pan to może jej dziadzio, trochę mało uśmiechnięty. Przytula ją.

MADZIA: Obraz może mieć tytuł: *Pan z dziewczynką*.

PAWEŁ: Może być taki tytuł.

Zabawy dziecięce, Pieter Bruegel¹⁸



MADZIA: Tu jest bardzo dużo dzieci, które się bawią. Tu [w lewym dolnym rogu] bawią się kulkami. Ja też miałam taką szklaną kulkę, ale mi zginęła na trawniku przed blokiem, chyba z niej urosło drzewo z kulkami – ha, ha, ha. Tu dzieci patyczkiem popychają hula-hop. A tu robią fikołki na trzepaku.

PAWEŁ: Tu bawią się w konia, a tu huśtają na beczce.

MADZIA: Tam dalej ktoś wspina się na dom, może chce wejść przez okno.

PAWEŁ: A tu co robią?

MADZIA: Nie wiem, tu też nie wiem i tu nie wiem, i tu.

PAWEŁ: Ci weszli na płot, a ci wyglądają przez okno.

MADZIA: Ja dałabym tytuł: *Zabawy w miasteczku*.

PAWEŁ: A ja: *Dzieci się bawią*.

¹⁸ https://pl.wikipedia.org/wiki/Zabawy_dzieci%C4%99ce

Dworzec Saint-Lazare, Claude Monet¹⁹

MADZIA: Ten obraz jest taki cieniowany. O! (odkrywczo) tutaj jest pociąg, pociąg i para. I wagon. To dworzec kolejowy i tutaj są ludzie. Fajnie, że ten obraz jest taki zamazany – może tu jest mgła, po prostu. I tutaj są chyba jakieś bloki. Dałabym mu tytuł: *Dworzec kolejowy we mgle*.
PAWEŁ: Fajny obraz; to jest domek dla ciuchci; tory widzę i jedną ciuchcię, i ludzie są, i wagon z kwiatami. Ten obraz jest taki kredowy, fajny. Dałbym mu tytuł: *Myjnia ciuchci*.

Guernica, Pablo Picasso²⁰

¹⁹ [https://pl.wikipedia.org/wiki/Dworzec_Saint-Lazare_\(obraz_Claude%E2%80%99a_Moneta\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Dworzec_Saint-Lazare_(obraz_Claude%E2%80%99a_Moneta))

²⁰ [https://pl.wikipedia.org/wiki/Guernica_\(obraz_Pabla_Picassa\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Guernica_(obraz_Pabla_Picassa))

MADZIA: Ha, ha, ha; Dziwny, fajny taki; Dałabym mu tytuł: *Zwariowany obraz*.

PAWEŁ: A ja dałbym tytuł: *Duchy*.

MADZIA: Tu [po lewej stronie] jakiś byk, pod nim ktoś trzyma dziecko i wrzeszczy.

PAWEŁ: [ze zdziwieniem] A ja myślałem, że to koza z brodą.

MADZIA: Przecież to włosy tej, która głośno krzyczy. Ktoś leży na ziemi, a na nim koń żelazny. Jakiś pan wyjrzał przez okno, trzyma lampkę naftową i patrzy na to wszystko. U góry światło się świeci. Strasznie tu wszystko pomieszane. Tu [po prawej stronie] dinozaur.

PAWEŁ: Dinozaur z podniesionymi rękami.

Podsumowanie

W obowiązującej od września 2017 roku podstawie programowej wychowania przedszkolnego czytamy, że do zadań przedszkola należy:

Organizowanie zajęć budujących wrażliwość, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, otoczenia, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, sztuk plastycznych.

Organizowanie zajęć pozwalających na bezpieczną samodzielną eksplorację, otaczającej dziecko przyrody, rozwijających wrażliwość i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju dziecka²¹.

Uwrażliwianie dzieci na piękno estetyczne i duchowe to ważny zakres pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola. Ma ono sprzyjać kształtowaniu się u wychowanków postawy „otwartego umysłu”. Jest to tym ważniejsze, że metafora okaleczonego ptaka Herberta Read’a jest wciąż aktualna. We współczesnym świecie człowiek, jak okaleczony ptak, posługuje się skrzydłem intelektu, podczas gdy skrzydło uczuć (moralnych, estetycznych) pozostaje u niego kalekie. Konieczny jest powrót do pełni i harmonii w doświadczaniu świata. Poznanie intuicyjne, właściwe przy kontakcie z pięknem i sztuką, dając syntetyczny ogląd całości, jest komplementarne w odniesieniu do poznawania intelektualnego.

Bibliografia

- Corbalán F., *Złota proporcja: matematyczny język piękna*, Buka Books Sławomir Chojnacki, Warszawa 2012.
- Gólaszewska M., *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 1984.
- Gólaszewska M., *Szkic o dziecięcej naiwności*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań 1984.

²¹ <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1>

- Jaromi S., *Duchowość świata według Sergiusza Riabinina*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków-Lublin 2007.
- Kuczyńska A., *Piękno. Mit i Rzeczywistość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Norwid C.K., *Promethidion*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/promethidion.pdf>
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1>
- Stala I., *Percepcja piękna przez dzieci cztero- i sześciolatek* [praca licencjacka napisana pod kierunkiem L. Smółki, Kraków 2012].
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 3: R-Z, red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.

Barbara Nawolska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Małgorzata Maj

Samorządowy Punkt Przedszkolny w Książnicach Wielkich

Tworzenie regularności przez dzieci 6-letnie: matematyka czy sztuka?

Wstęp

W świecie, w którym żyjemy, a także w naszej historii, w rozwoju cywilizacji i kultury, rytmy i regularności zawsze pełniły i pełnią ważną rolę. Już w starożytności takie regularności, jak np. proporcja¹, były podstawą tworzenia zarówno teorii matematycznych, jak i konstrukcji architektonicznych czy teorii harmonii muzycznej. Regularności i proporcje były nawet podstawą rozważań filozoficznych². Obecnie rytmy, regularności i prawidłowości są nadal istotą wielu rozważań teoretycznych i praktycznych zastosowań.

W naszej kulturze kluczowa jest umiejętność porządkowania bodźców (np. wzrokowych) od strony lewej do prawej. Jest to bowiem warunek konieczny w opanowaniu umiejętności pisania i czytania tekstów oraz wzorów matematycznych. W procesie tym istotna jest umiejętność dostrzegania i wykorzystywania regularności sekwencyjnych, w których wzrokowe bodźce występują w kolejności ustalonej obowiązującymi regułami lub wzorami. Ćwiczenia na materiale sekwencyjnym służą kształtowaniu umiejętności dostrzegania, abstrahowania i transferu reguł. Jest to ważna umiejętność poznawcza warunkująca nie tylko uczenie się języka i matematyki, ale także umożliwiającą sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Bowiem bez znajomości i respektowania reguł nie można zdobyć

¹ Proporcja jest równoważnością stosunków, zaś stosunek jest relacją jakościową dotyczącą wymiaru między dwiema wielkościami jednorodnymi. Np. jeżeli a , b , c i d są liczbami mianowanymi, to a/b oraz c/d jest stosunkiem, zaś $a/c=b/d$ jest proporcją. Wyróżniano proporcje „ciągłe”, gdy zachodziła równość $a/b=b/c$, oraz szczególne proporcje ciągłe $(a+b)/a=a/b$ (stosunek sumy dwóch wielkości do jednej (większej) z nich jest równy stosunkowi wielkości większej do mniejszej) oparte na stosunku złotego cięcia, nazywane „proporcją boską” (Por. M.C. Ghyka, *Złota liczba. Rytmy i rytuały pitagorejskie w rozwoju cywilizacji zachodniej*, Universitas, Kraków 2001, s. 26–28).

² Por. M.C. Ghyka, *Złota liczba. Rytmy i rytuały...*, op.cit.

akceptacji grupy, zaś w przypadku braku ich stosowania można skazać się na izolację i wykluczenie³.

W polskim szkolnictwie dostrzeżono wagę problemu i od pewnego czasu zaczęto wykorzystywać regularności w edukacji dzieci. Pionierkami w tej dziedzinie na poziomie przedszkolnym były Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska⁴, które jako pierwsze zaproponowały w swej „Dziecięcej matematyce” zastosowanie rytmów i regularności sekwencyjnych w edukacji matematycznej dzieci przedszkolnych. Interesujące badania dotyczące możliwości tworzenia przez dzieci w wieku przedszkolnym geometrycznych regularności płaszczyznowych prowadziła Ewa Swoboda⁵.

Na poziomie edukacji szkolnej raczej nie uwzględniano regularności. Niekiedy w podręcznikach lub zeszytach ćwiczeń pojawiały się szlaczki (regularności wzrokowe, liniowe), które zazwyczaj należało kontynuować. Takie zadania, opatrzone poleceniem: *Dokończ rysowanie szlaczka albo Pokoloruj szlaczek według wzoru*, służyły jedynie ćwiczeniu sprawności manualnej i stanowiły „wypełniacz czasu” dla tych uczniów, którzy szybciej niż pozostali wykonali zalecone zadania. W ten sposób zaprzepaszczano potencjał tkwiący w tego rodzaju zadaniach. W sposób celowy i w stopniu znaczącym elementy regularności w edukacji szkolnej pojawiły się dopiero w roku 2014 w podręcznikach dla klasy I szkoły podstawowej wydanych przez MEN⁶. W zadaniach tam zamieszczonych trzeba było odkryć np. regułę ułożenia przedmiotów lub zasadę ich doboru. Był to duży postęp w stosunku do tego co było wcześniej, choć nadal takich zadań nie było wiele, a te które były dotyczyły głównie regularności wzorowych liniowych⁷. Nadal nie było żadnych przykładów regularności płaszczyznowych. Brakowało też zadań dotyczących regularności arytmetycznych zarówno regularności w działaniach, jak i w ciągach liczbowych⁸. Po kolejnej

³ Por. M. Korendo, *Zaburzenia mechanizmów lewopółkulowych i ich objawy w zachowaniach i procesie uczenia się dzieci*, [w:] *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, red. J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 52–64.

⁴ Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka*, WSiP, Warszawa 1997, s. 31–43.

⁵ Por. E. Swoboda, *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

⁶ M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej, klasa I*, Wydawca MEN, Warszawa 2014.

⁷ Wybrane przykłady takich zadań, zaczerpniętych z podręcznika MEN, zaprezentowane i omówione zostały w artykule B. Nawolskiej, *Regularności w kształceniu dzieci młodszych*, [w:] *Matematyka w przyrodzie i sztuce: matematyka, przyroda i sztuka w kształceniu powszechnym*, t. 4, red. A. Płocki, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2016, s. 101–105.

⁸ Wspomniane typy regularności opisane są w artykule B. Nawolskiej, *Rytmy i regularności w matematyce*, [w:] *Z teorii i praktyki edukacji dziecka. Inspiracje dla nauczycieli przedszkoli*

reformie szkolnictwa w roku 2017 podręczniki MEN zostały wycofane. W nowych podręcznikach sytuacja wcale nie jest lepsza.

Rytm i regularności – pojęcie i rodzaje

Pojęcie *rytmu* jest wieloznaczne. Posługują się nim muzycy i tancerze, literaci i poeci, malarze i architekci, przyrodnicy i lekarze, a także matematycy. Niezależnie kto używa tego pojęcia można powiedzieć, że „rytm jest periodycznością postrzeganą”⁹, albo „rytm jest podziałem czasu przez zjawiska uchwytnie ludzkimi organami zmysłów na okresy, których długości całkowite są sobie wzajem równe, bądź które powtarzają się zgodnie z jakimś prostym prawem”¹⁰.

Natomiast *regularność* to *zgodność z pewnymi regułami, prawidłowość także symetryczność, kształtność, proporcjonalność oraz miarowość, występowanie w jednakowych odstępach czasu, stale, co jakiś czas, systematyczność, jednostajność*¹¹. W określeniu regularności, zawartym w słowniku, zaakcentowane jest pojęcie rytmu oraz reguły, inaczej prawidłowości, zasady bądź prawa. Umiejętność dostrzegania regularności, uświadamiania sobie prawideł ich występowania jest podstawą zrozumienia większości zjawisk przyrody ożywionej i nieożywionej, a także nauki i ludzkich zachowań.

Rytmu są zjawiskami postrzeganymi za pomocą zmysłów, wobec tego w zależności od rodzaju zmysłu biorącego udział w tym postrzeganiu, wyróżniamy rytmy:

- ruchowe,
- słuchowe (dźwiękowe),
- wzrokowe,
- węchowe,
- smakowe,
- różne kombinacje wyżej wymienionych rytmów¹².

W edukacji dzieci wykorzystywane są głównie rytmy (regularności) ruchowe i dźwiękowe, ale także wzrokowe oraz ich różnorodne kombinacje.

i klas I–III szkoły podstawowej, red. K. Gąsiorek, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 114–126.

⁹ P. Servien, *Essai sur les Rythmes toniques du Francais*, Les Presses Universitaires de France, [za:] M.C. Ghyka, *Złota liczba. Rytm i rytuały...*, *op.cit.*, s. 142.

¹⁰ E. d'Eichthal, *Du Rythme dans la versification fancaise*, Lemerre 1892, [za:] M.C. Ghyka, *Złota liczba. Rytm i rytuały...*, *op.cit.*, s. 142.

¹¹ *Słownik języka polskiego*, *op.cit.*, s. 36.

¹² Por. B. Nawolska, *Regularności w kształceniu dzieci młodszych*, [w:] *Matematyka w przyrodzie i sztuce...*, *op.cit.*, s. 99–100.

Elementy tworzące regularności wzrokowe mogą różnić się: kształtem, kolorem, wielkością, liczebnością bądź kombinacją kształtów, kolorów, wielkości bądź liczebności i elementy te mogą być:

- tematyczne (realistyczne, np. domek, kotek, autko),
- atematyczne (abstrakcyjne, np. cyfra, litera lub inny nieznany dziecku symbol)¹³.

Ze względu na układ i rozmieszczenie przestrzenne elementów tworzących regularność wyróżniamy regularności:

- liniowe, zwane też szlaczkami,
- płaszczyznowe takie jak mozaiki, parkiety, wzorzyste tkaniny lub dywany,
- przestrzenne, np. budowle.

Umiejętność dostrzegania regularności wyrażać się może poprzez ich:

- rozpoznawanie,
- odwzorowywanie,
- odtwarzanie,
- kontynuowanie,
- uzupełnianie,
- tworzenie,
- korygowanie zakłóceń¹⁴.

Tworzenie regularności płaszczyznowych przez 6-latkę

Już od najmłodszych lat pozytywnie odbieramy to, co jest powtarzalne i uporządkowane, bo jest przewidywalne. Dlatego w przedszkolach stały harmonogram dnia pomaga dzieciom przystosować się do nowego miejsca i sytuacji¹⁵. Ludzie dbają o ład i porządek w swoim otoczeniu i życiu, co ułatwia im codzienne funkcjonowanie. Umiejętność dostrzegania regularności jest miernikiem inteligencji, która niekiedy jest uznawana za zdolność do odnajdywania porządku w sytuacjach postrzeganych uprzednio jako nieuporządkowane¹⁶. Tak więc ze względu na istotną rolę jaką odgrywają rytmy w życiu każdego człowieka, ważne jest rozwijanie umiejętności ich dostrzegania już od najmłodszych lat.

¹³ Por. *Ibidem*, s. 100.

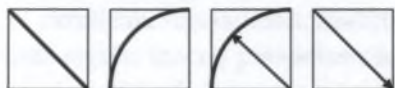
¹⁴ Por. *Ibidem*, s. 100–101.

¹⁵ Por. B. Nawolska, *Regularności w edukacji matematycznej a sztuka dziecka*, [w:] A. Płocki, I. Krech (red.), *Matematyka w przyrodzie i sztuce: matematyka, przyroda i sztuka w kształceniu powszechnym*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Nowy Sącz 2012, s. 78–79.

¹⁶ Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Rytmy. Wdrażanie do wychwytywania prawidłowości i korzystania z nich w nabywaniu umiejętności matematycznych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Edukacja Polska, Warszawa 2009, s. 93.

W artykule zostanie zaprezentowany fragment eksperymentalnych badań dotyczących rozwijania umiejętności dostrzegania regularności geometrycznych u dzieci 6-letnich¹⁷. W ramach eksperymentu w diagnozie wstępnej i końcowej badano umiejętności kontynuowania, uzupełniania i tworzenia regularności geometrycznych zarówno liniowych, jak i płaszczyznowych, oraz badano umiejętności korygowania przez 6-latki zaburzeń w regularnościach obu typów.

Narzędziem w badaniach był zestaw 8 zadań, w których były wykorzystywane specjalnie zaprojektowane kwadratowe papierowe kafelki (il. 1). Dzieci najpierw zapoznawały się z rodzajami kafelków, a następnie wykonywały zadania. W kolejnych zadaniach wklejały wybrane przez siebie kafelki w pola szablonów, częściowo wypełnionych kafelkami lub pustych, tak by całość tworzyła regularną kompozycję liniową (4 zadania) albo płaszczyznową (4 zadania). Dzieci kolejno kontynuowały rozpoczęty wzór, uzupełniały luki we wzorze, korygowały zaburzenia regularności, a na koniec samodzielnie tworzyły wzory liniowe bądź płaszczyznowe.



Il. 1. Kafelki wykorzystane w badaniach

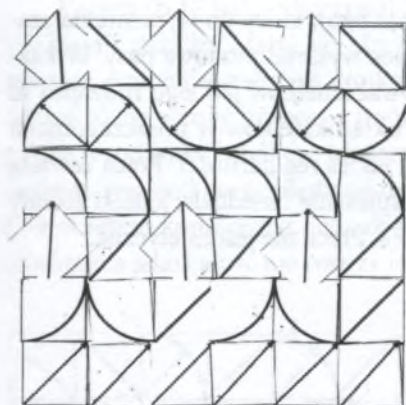
W prezentowanym fragmencie badań, na podstawie kilku wybranych dziecięcych prac, zostaną omówione umiejętności tworzenia przez 6-latki regularności płaszczyznowych w badaniach wstępnych, a następnie umiejętności tych samych dzieci w badaniach końcowych.

Badania wstępne

Dzieci otrzymywały pusty szablon, na którym była sieć kwadratowa: sześć szeregów po 6 okienek. Okienka sieci miały wymiary kafelków z il. 1. Dzieci samodzielnie wybierały kafelki i układały z nich na sieci ładny wzór (dywanik). Umiejętności dzieci przedszkolnych zostaną zilustrowane ich pracami.

Ilustracja 2 to praca Weroniki (6;8 lat). Dziewczynka w badaniach wstępnych wykorzystała wszystkie dostępne wzory kafelków, lecz nie umiała stworzyć kompozycji płaszczyznowej. Była w stanie tworzyć jedynie wzory liniowe (pasy). W każdym poziomym pasie powtarzała się sekwencja albo 1-, albo 2-, albo 3-wyrazowa. Niestety w drugim i czwartym pasie występują zaburzenia. Ponadto dziewczynka

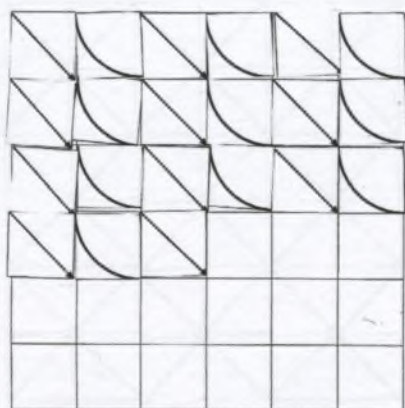
¹⁷ Koncepcja badań została opracowana w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego w latach 2015–2017 przez dr Barbarę Nawolską. Wyniki badań zostały przedstawione w niepublikowanej pracy magisterskiej M. Maj, *Rozwijanie umiejętności dostrzegania regularności geometrycznych u dzieci 6-letnich*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2017.



Il. 2. Praca Weroniki z badań wstępnych

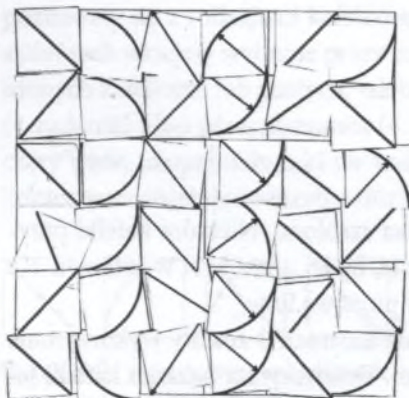
nie wszystkie kafelki wkleiła dokładnie w okienka szablonu. Niektóre kafelki przykleiła „krzywo” (w obrocie o 45 stopni), bo chciała, by jej praca była wyjątkowa. Na tak krzywo przyklejonych kafelkach wzór tworzy pionową linię.

W pracy Wiktorii (6;8 lat) przedstawionej na ilustracji 3 zostały wykorzystane dwa rodzaje kafelków – ze strzałką oraz z łukiem. Dziewczynka nakleiła kafelki jedynie na części szablonu (praca jest niedokończona). Jednak fragment wykonany przez nią jest regularny i nie ma w nim żadnych zaburzeń. Możemy jedynie zakładać jak mógłby wyglądać wzór, gdyby Wikтория dokończyła jego układanie. Analizując wykonaną część wzoru, możemy stwierdzić, że dziecko dostrzega regularności i umie je tworzyć, choć tworzony wzór nie jest ciekawy, a regularności (choć ułożone na płaszczyźnie) mają charakter liniowy. W poszczególnych poziomych pasach powtarzana jest ta sama sekwencja 2-wyrazowa. Zaś spoglądając na kolumny, dostrzegamy jedynie ciągi jednakowych kafelków, czyli wzorów liniowych o tej samej sekwencji 1-wyrazowej.



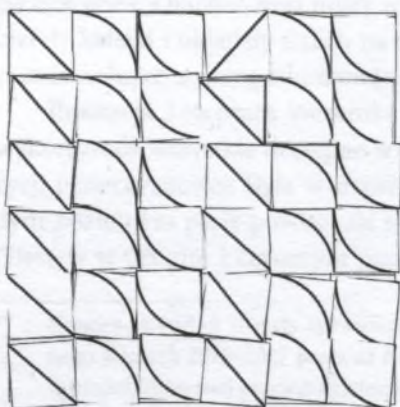
Il. 3. Praca Wiktorii z badań wstępnych

Na ilustracji 4 przedstawiono pracę Alana (6;4 lata), który do wypełnienia szablonu użył wszystkich rodzajów kafelków. Chłopiec wyklejał pionowe pasy. W każdym takim pasie, oprócz ostatniej kolumny, używał kafelków jednego rodzaju i to jest jedyna zauważalna prawidłowość. Bowiem układ kafelków w poszczególnych kolumnach jest chaotyczny i trudno zauważyć tu jakieś regularności. Praca zawiera zbyt wiele zaburzeń. Alan wykonywał zadanie pośpiesznie i niedbale: kafelki zostały przyklejone krzywo i miejscami nachodzą na siebie. Praca nie jest estetyczna.



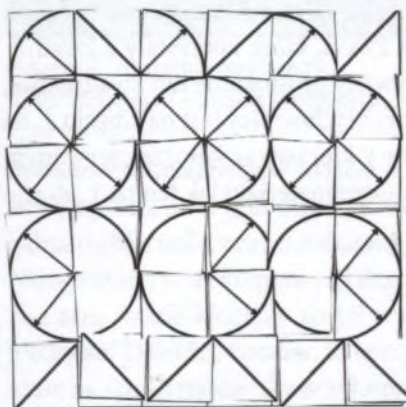
Il. 4. Praca Alana z badań wstępnych

Dywanik Hani (6;1 lat) został wykonany z dwóch rodzajów kafelków – z łukiem oraz z kreską (il. 5). Dziewczynka skoncentrowała się na regularnościach liniowych, bowiem starała się w każdym wierszu szablonu powtarzać tę samą 3-wyrazową sekwencję. W ten sposób utworzone we wzorze kolumny, zbudowane są z jednego rodzaju kafelków, czyli tworzą najłatwiejsze rytmy o sekwencjach 1-wyrazowych. Dziewczynka popełniła błąd: w pierwszym wierszu czwarty kafelek jest źle ułożony, zaburza więc utworzony wzór.



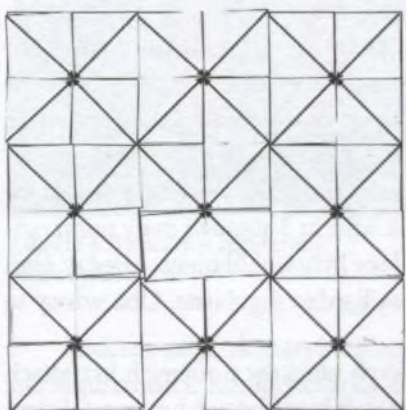
Il. 5. Praca Hani z badań wstępnych

Kacper (6,10 lat) wykorzystał trzy rodzaje kafelków – z kreską, z łukiem oraz z łukiem i strzałką. Starał się, aby elementy jego dywanu (il. 6) powtarzały się rytmicznie. Próbował stworzyć ramkę dla swej kompozycji. W pasie górnym i dolnym ułożył różne wzory linowe, a pomiędzy nimi wzór płaszczyznowy w postaci kół z dwóch rodzajów kafelków. Możemy zauważyć, że nie do końca poradził sobie z zadaniem. Poppełnił liczne błędy zaburzające regularności zarówno w pasie górnym, jak i we wnętrzu kompozycji. Jednak we fragmentach pracy widoczne są regularności, choć praca jako całość nie tworzy jednolitej regularności.



Il. 6. Praca Kacpra z badań wstępnych

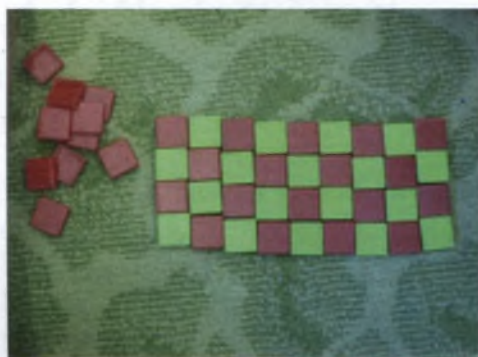
Ola (6,10 lat) jako jedyna wykonała idealnie regularną kompozycję płaszczyznową przedstawiającą „kwiaty” (il. 7). Dziewczynka wykonywała zadanie w skupieniu i z rozmysłem. Wykorzystała tylko kafelki ze strzałką i za ich pomocą utworzyła dziewięć „kwiatów”, jak sama je nazwała. Była to najlepsza praca w badaniach wstępnych.



Il. 7. Praca Oli z badań wstępnych

Zajęcia eksperymentalne

W trakcie zajęć eksperymentalnych dzieci przedszkolne wykonywały różnorodne zadania (inne niż w badaniach wstępnych), podczas których uczyły się kontynuowania, uzupełniania i tworzenia regularności oraz korygowania ich zaburzeń. Były to zabawy i ćwiczenia z wykorzystaniem różnorodnych materiałów manipulacyjnych. Dzieci oglądały także gotowe wzory i wskazywały powtarzające się w nich motywy. Przykładowo oglądały ilustracje dywanów i omawiały zaobserwowane na nich wzory. Potem, mając do dyspozycji różnorodne klocki, układały z nich (projektowały) swoje dywaniki. Oczywiście, że materiał, jakim dysponowały dzieci, w pewnym stopniu determinował sposób układania dywanika. I tak dzieci, które korzystały z kwadratowych klocków w różnych kolorach, tworzyły dywany prostokątne lub kwadratowe, najczęściej ze wzorem szachownicy. Przykład takiej szachownicy jest na zdjęciu 1, na którym widoczny jest prostokątny dywan ułożony z klocków w kolorze czerwonym oraz zielonym. Inne dywany ułożone z takiego samego materiału jak ten na 1 zdjęciu były podobne.



Zdjęcie 1. Tworzenie regularności płaszczyznowych – praca Agatki

Dzieci, które wybierały drewniane klocki o bogatej strukturze (wielość kształtów, wielkości i kolorów), tworzyły rozety. Zaczynały konstrukcje od wybranego klocka, który był elementem centralnym kompozycji i wokół niego układały inne klocki. W ten sposób powstały prace przedstawione na zdjęciu 2 i 3. W pracy ze zdjęcia 2 centralnym elementem kompozycji jest żółty sześciokątny klocek, wokół którego dokładane były kolejne klocki. Powstał zwarty wzór. Klocki ściśle przylegają do siebie. Centrum kompozycji przedstawionej na zdjęciu 3 stanowi mały pomarańczowy, kwadratowy klocek. Pozostałe klocki układane były wokół niego. Między nimi są luki. Praca nie jest zwarta. Obie kompozycje są bardzo regularne. Oba wzory są i środkowo, i osiowo symetryczne.

Kompozycje tworzone przez dzieci z ażurowych klocków o różnych kształtach i kolorach były zróżnicowane, najczęściej miały kształt kwadratowy lub prostokątny. Prawdopodobnie dzieci, tworząc swoje dywany, starały się nawiązywać do kształtu



Zdjęcie 2. Tworzenie regularności płaszczyznowych – zwarta kompozycja



Zdjęcie 3. Tworzenie regularności płaszczyznowych – kompozycja z lukami

dywanów spotykanych w świecie realnym. Np. dywanik na zdjęciu 4 jest prawie prostokątny. Można w nim dostrzec dwubarwne (zielone i pomarańczowe) wnętrza – to jedna regularność, oraz dwubarwny (żółty i niebieski) brzeg – to druga regularność. Najwyraźniej w tej kompozycji dla dziecka ważny był kolor klocków, a nie ich kształt. Ten sam rodzaj klocków został wybrany do ułożenia dywanu przedstawionego na 5 zdjęciu. Dziecko, tworząc tę kompozycję, również skupiło się na kolorze klocków, a nie na ich kształcie. Stworzyło prostokątną kompozycję z niebieską ramką i kolorowym środkiem. Można w niej dostrzec pewną regularność, bowiem (zaniedbując kształt klocków) możemy uznać, że kompozycja jest osiowo symetryczna o pionowej osi symetrii.



Zdjęcie 4. Tworzenie regularności płaszczyznowych



Zdjęcie 5. Tworzenie regularności płaszczyznowych

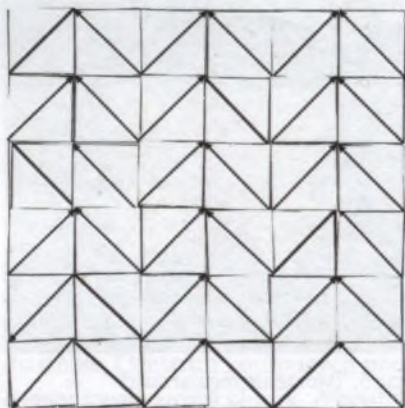
Podczas zajęć eksperymentalnych rozwijały się u dzieci umiejętności tworzenia regularności. Kompozycje dzieci były różnorodne, ciekawe i zależne od użytego materiału. Przedszkolaki zainspirowane zajęciami i zaciekawione materiałem często samodzielnie bez żadnej zachęty tworzyły w kąciakach zabaw nowe dywaniki. Im

częściej je układały, tym ich kompozycje stawały się coraz bardziej rozbudowane i coraz ładniejsze, a co ważne były to kompozycje płaszczyznowe, a nie jedynie ciągi ułożonych jedna pod drugą kompozycji liniowych. Ponadto u dzieci rozwijała się wrażliwość estetyczna. Tworzone kompozycje można uznać za swoiste dziecięce dzieła sztuki.

Badania końcowe

Badania końcowe przebiegały identycznie jak badania wstępne. Prace dzieci na tym etapie były ciekawsze i bogatsze niż w początkowym etapie badań.

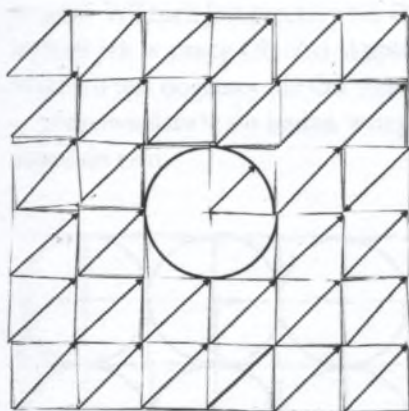
Alan stworzył dywanik z kafelków z kreską oraz kafelków ze strzałką (il. 8). Można sądzić, że traktował je jako jeden i ten sam wzór (nie dostrzegł różnicy między nimi, jakby nie widział grotu strzałki), gdyż przyklejał je zamiennie, starając się w każdym wierszu powtarzać „tę samą” sekwencję 2-wyrazową: „daszek”. Tylko jeden kafelek w „daszku” jest przyklejony w złym obrocie. Kompozycję można byłoby uznać za regularną, gdyby chłopiec był konsekwentny w doborze rodzaju kafelków i nie zamieniał ich: raz przyklejał te z kreską, a raz ze strzałką. Ponadto te ze strzałką przyklejał raz grotem w górę a raz w dół, co potwierdza przypuszczenie, że nie dostrzegł faktu istnienia tego elementu wzoru na kafelku. Pomijając te mało rzucające się w oczy usterki, kompozycja Alana to (nieomal) regularne zygzaki. W porównaniu z pracą z badań wstępnych widać bardzo wyraźny progres. Poprawiła się umiejętność dostrzegania regularności wyrażająca się w tworzeniu wzoru płaszczyznowego, poprawiła się precyzja przyklejania kafelków i ogólnie estetyka pracy.



Il. 8. Praca Alana z badań końcowych

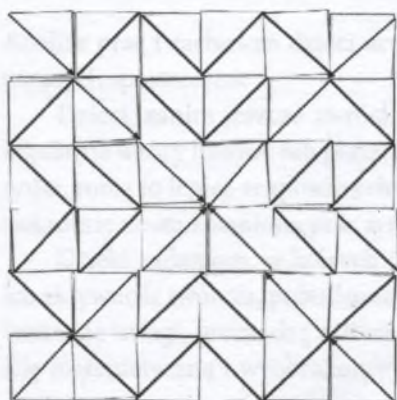
W pracy Hani (il. 9) można wyróżnić tło zbudowane z jednego rodzaju kafelków ze strzałką. W jednym miejscu tego tła zamiast kartonika ze strzałką dziewczynka umieściła, raczej przez pomyłkę, kartonik z kreską, w innym zaś źle skierowała grot

strzałki. Ponadto w centralnej części kompozycji użyła trzech kafelków z łukiem i jednego kafelka z łukiem i strzałką. Za pomocą tych kafelków zbudowała „zegar”. Hania była zafascynowana zegarami, z pasją uczyła się z nich korzystać, odczytywać godziny i to zapewne było inspiracją do stworzenia takiego wzoru. Praca jest ciekawa i regularna. W porównaniu z pracą Hani z badań wstępnych, praca z „zegarem” jest bardziej estetyczna i pomysłowa.



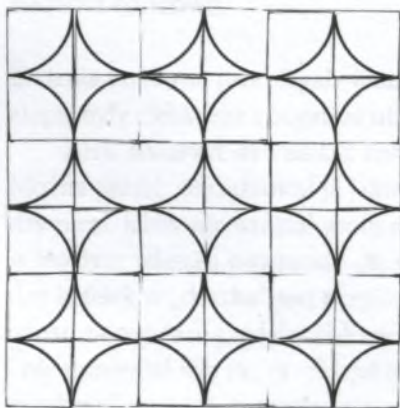
Il. 9. Praca Hani z badań końcowych

Swoją kompozycję w badaniach końcowych Kacper zbudował z kresek i strzałek (il. 10). Jego kompozycja jest piękną rozetą: figurą posiadającą środek symetrii i 4 osie symetrii. Można w niej dostrzec krzyż oraz kierujące się do środka strzałki. Wychodząc od jej środka, można zobaczyć kanciaste serca. Praca ta, w porównaniu z pracą z badań wstępnych, ma bardziej złożoną i bardziej regularną strukturę, jest ciekawsza. Poziom umiejętności Kacpra tworzenia regularności płaszczyznowych znacznie wzrósł.



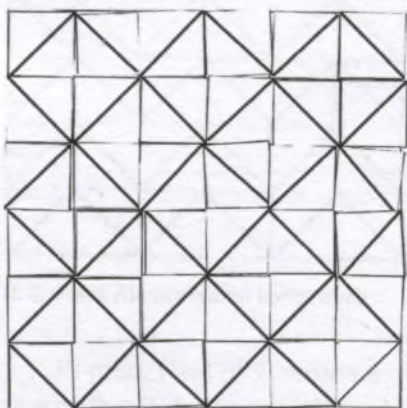
Il. 10. Praca Kacpra z badań końcowych

Ola w swojej pracy (il. 11) użyła jedynie kafelków z łukiem. Jej praca, jak sama powiedziała, przedstawia „gwiazdy”. Każda gwiazda zbudowana jest z 4 kafelków. Oprócz gwiazd w tej kompozycji możemy dostrzec również koła i półkoła. Praca jest regularna, efektowna oraz estetycznie wykonana. Od początku badań umiejętności Oli były wysokie. Świetnie potrafiła zagospodarować płaszczyznę, tworząc regularne wzory.



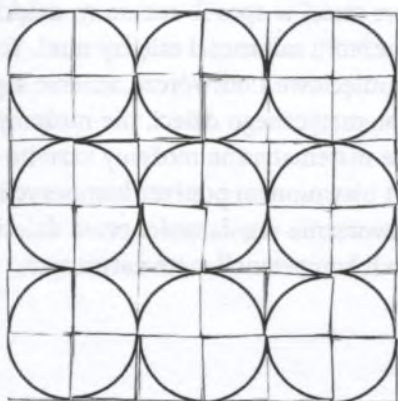
Il. 11. Praca Oli z badań końcowych

Dywanik Weroniki (il. 12) powstał jedynie z kafelków z kreską. Dziewczynka utworzyła kompozycję płaszczyznową, w której można dostrzec układ kwadratów w obrocie. Kompozycja jest regularna i bezbłędna, bardziej estetyczna niż ta z badań wstępnych. Dziecko wytrwale i konsekwentnie realizowało swój pomysł – tworzyło kwadraty. Na uwagę zasługuje fakt, że jest to kompozycja z regularnością płaszczyznową, a nie, jak poprzednio, zlepek regularności liniowych i to z zaburzeniami. Poziom umiejętności Weroniki zdecydowanie się podniósł.



Il. 12. Praca Weroniki z badań końcowych

Wiktoria w tworzeniu wzoru (il. 13) wykorzystała, podobnie jak Ola, jedynie kafelki z lukami i porównywalnie je przyklejała. Z tym, że Wiktoria z 4 kafelków z lukami układała koła, Ola zaś gwiazdki. Oczywiście różnica w nazwach używanych przez dziewczynki wynika z tego, że każda brała pod uwagę inny układ 4 tych samych kafelków i od swojego układu rozpoczynała tworzenie wzoru. Ale fragmenty ich prac są identyczne. W obu można wyodrębnić zarówno koła, jak i gwiazdki. Gdy skupimy uwagę na kołach (np. zamalowując je na czerwono), możemy powiedzieć, że wzór Wiktorii jest prostszy niż Oli, ponieważ są w nim jedynie pełne koła i nie ma półkoli jak w pracy Oli. Zaś skupiając uwagę na gwiazdkach, stwierdzamy, że wzór Wiktorii jest bogatszy niż Oli. Praca Wiktorii z badań końcowych jest dokończona, w przeciwieństwie do badań wstępnych. Dziewczynka nauczyła się konsekwentnie dążyć do celu.



Il. 13. Praca Wiktorii z badań końcowych

Podsumowanie

Analiza prac i zachowań dzieci uczestniczących w eksperymencie skłania do następujących spostrzeżeń:

Dzieci, zanim jeszcze zwróci się ich uwagę na regularności, potrafią tworzyć regularne wzory liniowe lub płaskiżynowe. Natomiast uczone dostrzegania regularności, robią to lepiej, w sposób celowy i świadomy. Ich wytwory/kompozycje niejednokrotnie noszą znamiona prac artystycznych, są efektem twórczego procesu.

Dzięki zadaniom, w których dzieci tworzą i analizują regularności, rozwija się ich aktywność twórcza, pobudzona zostaje ich wyobraźnia, ćwiczą wytrwałość i koncentrację uwagi, gromadzą doświadczenia logiczno-matematyczne, rozwijają intuicję matematyczną i wyobraźnię geometryczną, a ich prace stają się coraz bardziej estetyczne.

Zadania z kafelkami, dzięki możliwości manipulowania i eksperymentowania, dają okazję do badania relacji zachodzących w „świecie geometrii”, takich jak regularność, rytm, symetria osiowa, symetria środkowa, oś symetrii, obrót, translacja.

„Kafelki” są narzędziem, które pozwala łączyć matematykę ze sztuką, architekturą czy plastyką, służą autentycznej integracji treści różnych obszarów edukacji wczesnoszkolnej, dają możliwość indywidualizacji pracy (każdy uczeń pracuje na miarę swoich możliwości).

W przypadku wzorów liniowych dzieci mają okazję do analizowania powtórzeń sekwencji wielowyrazowych, co pomaga im w nauce czytania i pisania.

Człowiek w każdej nowej sytuacji poszukuje, świadomie lub intuicyjnie, związków umożliwiających jej zrozumienie. Jest to naturalna ludzka aktywność intelektualna, którą warto wykorzystywać w twórczości i samodzielnym odkrywaniu różnorodnych reguł i prawidłowości. Odpowiedni „trening” w tym zakresie może pomóc uczniom lepiej uczyć się i poznawać nowe treści w sposób rozumny, dzięki ich powiązaniu z innymi treściami i dzięki dostrzeżeniu zależności między nimi. To powinno wyeliminować ze szkolnej praktyki pamięciowe i odtwórcze uczenie się matematyki. Bowiemy w rozwijaniu myślenia matematycznego dzieci, nie możemy opierać się na odtwarzaniu wiedzy. Kompetencje matematyczne możemy kształtować jedynie w połączeniu z myśleniem twórczym ujawnionym poprzez kompozycje tworzone przez dzieci. Zatem istotnym atutem tworzenia regularności przez dzieci jest możliwość rozwijania w ten sposób dziecięcych kompetencji matematycznych.

Bibliografia

- Ghyka M.C., *Złota liczba. Rytm i rytuały pitagorejskie w rozwoju cywilizacji zachodniej*, Universitas, Kraków 2001.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Rytm. Wdrażanie do wychwytywania prawidłowości i korzystania z nich w nabywaniu umiejętności matematycznych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2015.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka*, WSiP, Warszawa 1997.
- Korendo M., *Zaburzenia mechanizmów lewopółkulowych i ich objawy w zachowaniach i procesie uczenia się dzieci*, [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, red. J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Maj M., *Rozwijanie umiejętności dostrzegania regularności geometrycznych u dzieci 6-letnich* [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Barbary Nawolskiej w IPPiS Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2017].

- Nawolska B., *Regularności w kształceniu dzieci młodszych*, [w:] *Matematyka w przyrodzie i sztuce: matematyka, przyroda i sztuka w kształceniu powszechnym*, t. 4, red. A. Płocki, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2016.
- Nawolska B., *Regularności w edukacji matematycznej a sztuka dziecka*, [w:] *Matematyka w przyrodzie i sztuce: matematyka, przyroda i sztuka w kształceniu powszechnym*, red. A. Płocki, I. Krech, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Nowy Sącz 2012.
- Nawolska B., *Rytmy i regularności w matematyce*, [w:] *Z teorii i praktyki edukacji dziecka. Inspiracje dla nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej*, red. K. Gąsiorek, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011.
- Słownik języka polskiego*, t. 3: R–Z, red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.
- Swoboda E., *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

Martyna Chmielewska-Lelakowska

Szkoła Podstawowa nr 24 w Kielcach

Wychowawczo-edukacyjna rola PTTK w klasach młodszych szkoły podstawowej

Wstęp

Młodszy wiek szkolny, przypadający od 5.–6. do 8.–9. roku życia, to jeden z najważniejszych okresów rozwoju dziecka. W tym czasie dokonuje się wiele przemian w różnych sferach funkcjonowania organizmu. Szczególnym momentem w dalszej aktywności dziecka ku stawianiu się dorosłym, w doskonaleniu swoich umiejętności i poszerzaniu horyzontu myślowego jest rozpoczęcie „kariery szkolnej”. Przed dzieckiem, jako uczniem, stają nowe zadania wymagające od niego obowiązkowości, odpowiedzialności i systematyczności. Nieznane dotąd realia środowiska szkolnego wynikające z pełnienia nowych ról (np. ucznia, kolegi) i zachowań (współpraca, nauka, przestrzeganie regulaminu), przy wciąż intensywnej potrzebie zabawy i ruchu, mogą powodować pewien dyskomfort i trudności adaptacyjne. Jednak zróżnicowanie psychofizyczne jest typowe dla wczesnego wieku szkolnego. Może przybierać postać przejściową i wymagać odpowiedniego wsparcia ze strony dorosłych.

Istotną rolę we wspieraniu uczniów przekraczających próg szkoły jest nauczyciel-wychowawca. Jego zadaniem jest wspieranie ucznia w dochodzeniu do prawdy (wiedzy) na drodze „kierowanej samodzielności” oraz w toku wzajemnych interakcji w zespole rówieśniczym. Nauczyciel służy radą i wsparciem, inspiruje, pobudza „uśpioną” kreatywność dziecka, stwarza klimat zaufania i życzliwości, uwzględnia potrzeby, możliwości i zainteresowania swoich uczniów. Wszystko to sprowadza się do pojmowania nauczycielskiego profesjonalizmu nie w kategoriach perfekcjonizmu, odtwórczego rzemiosła, lecz szeroko rozumianego rozwoju osobowego i profesjonalnej świadomości warunkującej zdolność do inicjatyw koncepcyjnych i podejmowania trafnych decyzji w unikatowych, nieprzewidywalnych sytuacjach szkolnych, dydaktycznych¹.

¹ E. Arciszewska, *Wybrane determinanty rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu, czyli konteksty bycia nauczycielem-nowatorem*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 296.

Nauczyciel, będąc przewodnikiem po świecie wiedzy i wartości swoich podopiecznych, powinien szukać takich środków i metod poznania, aby proces edukacyjno-wychowawczy był skuteczny, czyli przynosił określone rezultaty. Wymaga to z jego strony zaangażowania, kreatywności, cierpliwości, gotowości do ustawicznego kształcenia i doskonalenia swojego warsztatu pracy. Nie sposób ominąć tutaj otwartości nauczyciela na współpracę z różnymi instytucjami pozaszkolnymi, towarzystwami, klubami i organizacjami dziecięco-młodzieżowymi, które podobnie jak szkoła w duchu nadziei dążą do zaspokajania różnorodnych potrzeb dzieci, wyzwalania pozytywnych cech, umiejętności i nawyków, zdobywania i wzbogacania wiedzy, kształtowania własnej tożsamości i poczucia sprawstwa.

Jak pisze Kazimierz Denek: „Współcześnie podkreśla się wspólne dla całej pedagogiki zasady humanizmu, uniwersalizmu i pluralizmu. Zgodnie w nimi w centrum nauczania powinien stać człowiek i jego świat wartości, należy zmierzać do przekraczania barier międzykulturowych oraz otworzyć się na wielość i różnorodność”². Taką możliwość daje oferta PTTK w kontekście procesu wychowania i edukacji dzieci we wczesnym wieku szkolnym, organizowanych z pozycji krajoznawstwa i turystyki w szkole, co stanowi przedmiot rozważań w niniejszym artykule.

Krajoznawstwo – ustalenie definicyjne

Współcześnie krajoznawstwo określa się mianem „opisu szczegółowego kraju bądź jego regionu lub jako wszechstronną wiedzę o rodzinnym kraju, a w szczególności o swoim regionie”³. Ta definicja stworzona przez autorów Międzynarodowego Słownika Turystycznego wskazuje na złożoność i wieloaspektowość tego pojęcia.

Krajoznawstwo można również rozumieć i rozpatrywać (zarówno w kontekście poznawczym, jak i instytucjonalnym) w trzech zasadniczych sferach poprzez m.in. „krajoznawstwo rekreacyjne”, „krajoznawstwo turystyczne”, „krajoznawstwo studialne”. Dopiero te trzy wymienione aktywności dają rzeczywisty i pełny wymiar krajoznawstwa⁴. Nie można bowiem uprawiać krajoznawstwa bez elementów rekreacji czy turystyki.

Na walor poznawczy i wychowawczy krajoznawstwa zwraca uwagę znany pedagog i dydaktyk Wincenty Okoń. Według niego krajoznawstwo to „gromadzenie i upowszechnienie wiadomości geograficznych, etnograficznych i historycznych o kraju ojczystym lub o jednym z jego regionów, ruch społeczny upowszechniający wiedzę geograficzną, etnograficzną oraz historyczną o wybranych regionach lub

² K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2011, s. 45.

³ Zob. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Krajoznawstwo> [dostęp: 28.08.2017].

⁴ Zob. *Współczesne oblicza krajoznawstwa*, red. A. Stasiak, J. Śledzińska, B. Włodarczyk, Wydawnictwo PTTK „Kraj”, Warszawa 2016, s. 19.

całym kraju m.in. w drodze odpowiednich prelekcji, wycieczek oraz obozów wędrownych o charakterze poznawczo-dydaktycznych”⁵.

Według Kazimierza Denka krajoznawstwo „stanowi kompleksową wiedzę o kraju, jest swoistą szkołą wychowania patriotycznego”. Jednocześnie badacz ten wskazuje na ścisły związek między krajoznawstwem i turystyką, twierdzi, że „uprawianie krajoznawstwa bez kontaktu z terenem, jak również i pozbawienie turystyki treści krajoznawczych jest zaprzepaszczeniem okazji, niepełnym wykorzystaniem możliwości, jakie stwarza ta forma działania”⁶. Tak więc można snuć wnioski, że wycieczka rowerowa pozbawiona elementów dydaktycznych byłaby „zwykłym pedałowaniem”.

Wieloznaczność oraz szeroki zakres omawianego wyżej pojęcia, a także działań nazywanych krajoznawczymi, powoduje, że możemy je odnaleźć w wielu jednostkach i organizacjach zarówno państwowych, jak i społecznych, między innymi: w instytucjach i jednostkach państwowych oraz publicznych (wyższe uczelnie, instytuty naukowo-badawcze, muzea, systemy informacji turystycznej, środki masowego przekazu), w szkołach (Związek Harcerstwa Polskiego, Polskie Towarzystwo Schronisk Młodzieżowych, Szkolne Kluby Krajoznawczo-Turystyczne PTTK, koła zainteresowań) oraz w organizacjach społecznych (PTTK, Towarzystwa Regionalne, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, uniwersytety ludowe, organizacje młodzieżowe)⁷.

Dlaczego edukacja krajoznawczo-turystyczna w klasach I–III jest potrzebna?

Wiek XXI jest pełen zawirowań i niepewności wynikających z nieustannych zmian o charakterze społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym, które niosą wiele negatywnych zagrożeń dla współczesnych społeczeństw. Brak autorytetów, zachwianie wartości i norm postępowania, konsumeryzm, wiara w potęgę skuteczności technologii informacyjnych, zanik patriotyzmu to tylko niektóre z ujemnych skutków cywilizacji.

Na szczególne niebezpieczeństwo narażone są najmłodsze pokolenia. Gwałtowny rozwój mass mediów powoduje nadmiar biernych form wypoczynku. Niepokój wychowawczy budzi również postawa rodziców przesadnie dbających o intelekt dziecka, dobra materialne i status społeczny. Widząc takie nastawienie dorosłych, dziecko będzie powielało te wzorce i realizowało w dorosłym życiu. To właśnie

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 197.

⁶ K. Denek, *Edukacja...*, *op.cit.*, s. 118.

⁷ M. Chmielewska, B. Kowalczyk, *Działalność Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego na rzecz dzieci i młodzieży*, [w:] *Środowisko lokalne i jego rola w procesie aktywizacji społeczności*, red. R. Kowal, K. Palka, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2015, s. 92.

rodzina – jak pisze Maria Ziemska – „przekazuje dziecku wartości, normy, wzory zachowań i obyczaje kulturowe społeczeństwa, do którego przynależy”⁸. Ważnie, aby nie były one destruktywne, lecz formowały zdrowy trzon osobowości ludzkiej, otwartej i zaangażowanej wobec własnego rozwoju i nie tylko.

Obok rodziny ważną instytucją wychowawczą jest szkoła. Powinna wspierać rodziców w procesie wychowawczym oraz zapewnić uczniom optymalny rozwój wszystkich podstawowych sfer aktywności ludzkiej i to w równym stopniu⁹.

Warunkiem koniecznym dla pobudzania szeroko rozumianej aktywności uczniów klas I–III jest stwarzanie sytuacji problemowych, możliwość stawiania pytań i samodzielne dochodzenie do wiedzy przy odpowiednim kierownictwie nauczyciela. Taki tok pracy umożliwia dzieciom bogate przeżycia i wyzwała radość z pokonywanych trudności. Ważne jest, aby dać uczniom możliwość czerpania wiedzy nie tylko z podręcznika, ale również z własnych przeżyć, doświadczeń, obserwacji i zmysłów. Aktywność dydaktyczno-wychowawcza na gruncie krajoznawstwa i turystyki daje taką możliwość. Nie jest w przeciwieństwie do lekcji nudna, zbyt sformalizowana, mechaniczna i pamięciowa, lecz pełna radości, żywiołowa, oryginalna, wpływa na czynności percepcyjne, wyobrażeniowe, myślowe i emocjonalne. Ma też charakter wiedzy konkretnej, opartej na bezpośrednim poznawaniu rzeczy oraz zjawisk i może służyć w osiągnięciu celów z wszystkich dziedzin edukacji wczesnoszkolnej. Należy pamiętać, że dziecko w młodszym wieku szkolnym posiada zdolność do operacji umysłowych opartych na konkretnych przedmiotach i wydarzeniach. Ten etap rozwoju poznawczego w literaturze psychologicznej nosi nazwę stadium operacji konkretnych¹⁰. Dziecko, doświadczając wszystkimi zmysłami otaczającą je rzeczywistość w toku dobrze przygotowanych zajęć krajoznawczo-turystycznych, lepiej przyswoi i zrozumie określone treści dydaktyczne i wychowawcze, aniżeli w „ławce szkolnej”. Urszula Derenowska zwraca uwagę na to, że jeśli uczeń ma zrozumieć świat – a to jest przecież intencją szkoły i przebiegającego w niej procesu wychowania i kształcenia – musi być poznającym podmiotem¹¹. Zatem powinien mieć możliwość zaspokajania, a zarazem dalszego pobudzania naturalnej (przyrodzonej) aktywności poznawczej, która zdaniem Denka wyraża się się umiejętnościami w:

- obserwowaniu i analizowaniu zjawisk przyrodniczych, społecznych, kulturowych,

⁸ Cyt. za: B. Zięba, *Rola domu rodzinnego w kształtowaniu postaw wobec norm społecznych u dzieci*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 119.

⁹ O. Wyżga, *Wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia – założenie reformy czy szkolna rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 61.

¹⁰ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

¹¹ U. Derenowska, *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 201.

- dostrzeganiu cech wspólnych i różniących przedmioty, zjawiska,
- dostrzeganiu najważniejszych części w całości,
- analizowaniu i wnioskowaniu,
- dostrzeganiu związków zachodzących między zjawiskami i przedmiotami,
- udawadnianiu i konkretyzowaniu twierdzeń ogólnych,
- odróżnianiu cech pierwszorzędnych od drugorzędnych,
- utrwaleniu nawyków w posługiwaniu się wiadomościami i umiejętnościami¹².

W procesie edukacyjnego oddziaływania na najmłodsze pokolenia ważne jest projektowanie takich działań, które kształtują świadomość i tożsamość narodowo-państwową oraz kontynentalno-globalną¹³. Współcześnie żyjemy w warunkach zróżnicowania kulturowego bądź – jak piszą inni autorzy – „przemieszania kultur”¹⁴, będących skutkiem procesów globalizacyjnych. Otwarcie granic spowodowało pojawienie się na rynku wypoczynkowym, edukacyjnym oraz pracy obywateli różnych narodowości. Nie byłoby w tym nic niepokojącego, gdyby nie towarzyszyły tym zjawiskom inne, które zagrażają bezpieczeństwu (np. terroryzm, przestępczość, nielegalni imigranci). Z badań CBOS-u wynika, że co czwarty obywatel uważa Polskę za niebezpieczny kraj¹⁵. Wiadomym jest, że wszystko co „obce” rodzi stereotypy i uprzedzenia. „Wielokulturowość świata jest faktem”¹⁶, nie uciekniemy od niej. Znany pedagog społeczny, badacz problematyki wielo- i międzykulturowości Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę, iż „podstawowym celem edukacji winno być doprowadzenie do wzajemnego poznania i zrozumienia odmienności, kształtowanie pozytywnych wzajemnych odniesień, poszukiwanie wspólnych korzeni kulturowych z jednoczesnym zakorzenieniem w ojczyźnie prywatnej”¹⁷. Dlatego też zadaniem dobrej szkoły oraz prowadzonej w niej edukacji krajoznawczo-turystycznej powinno być kształtowanie – obok tożsamości narodowej – tożsamości pluralistycznej. „Jej istota polega na tym, że człowiek, poznając głębiej siebie, własne zakotwiczenie w swojej społeczności, kulturze, uczy się trafniej odczytywać i interpretować zachowanie innych, uczy się szanować ich odmienność”¹⁸. Każda jednostka ludzka uczestniczy we wspólnocie, tworzy ją i w niej się rozwija. Może to być np. wspólnota rodzinna, wspólnota lokalna, wspólnota rówieśnicza, wspólnota zawodowa, mała ojczyzna, państwo, wspólnota

¹² K. Denek, *Edukacja...*, op.cit., s. 168.

¹³ *Edukacja regionalna*, red. A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 91.

¹⁴ Zob. *Ibidem*, s. 93.

¹⁵ Zob. http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_065_15.PDF

¹⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 125.

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 7.

¹⁸ *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław 1999, s. 13.

danego kręgu kulturowego narodów czy wspólnota światowa. Ważne jest, aby aktywnie i świadomie w nich uczestniczyć, przyjąć postawę tolerancji i zrozumienia oraz dialogu (dla i) z „innością”, oczywiście nie zapominając o własnych korzeniach kulturowo-narodowych. Można zatem stwierdzić, że krajoznawstwu przypada rola katalizatora edukacji dla interkulturalności¹⁹.

Odnaki turystyczne i krajoznawcze

PTTK posiada ogromny przekrój odznak turystycznych: od regionalnych odznak krajoznawczych, poprzez odnaki turystyki kwalifikowanej, a kończąc na odznakach turystycznych Polski. Ich celem jest popularyzowanie ruchu krajoznawczo-turystycznego oraz kształtowanie od najmłodszych lat nawyków aktywnego wypoczynku. Możliwość zdobycia przez dziecko coraz wyższych stopni określonej odnaki budzi w nim radość i zadowolenie z pokonywanych trudności i wysiłku. Odnaki są nieprzecenionym, a zarazem bardzo efektywnym środkiem do poszerzania i utrwalenia wiedzy z różnych dziedzin edukacji zintegrowanej w czasie wycieczek – jedna z najbardziej popularnych form krajoznawstwa i turystyki w szkole. Umiejętność współdziałania w grupie, posługiwania się kompasem, wyznaczania kierunków świata, obliczania odległości tras i upływu czasu, prowadzenia dialogu z napotkaną ludnością miejscową, to tylko niektóre argumenty przemawiające za atrakcyjnością odznak PTTK.

Największą popularnością wśród dzieci cieszą się odnaki: Śladami Koziółka Matołka, Odnaka Turystyczna Disney i PTTK, Mały Powstaniec, Dziecięca Odnaka Kajakowa „Kiełbik”, Siedmiomilowe Buty.

Śladami Koziółka Matołka. Postać Koziółka Matołka – jednego z największych podróżników na świecie – została stworzona przez Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza. Opowieść o koziółku do dzisiaj należy do kanonu polskiej literatury dziecięcej. Celem odnaki jest popularyzowanie walorów turystyczno-krajoznawczych Polski i kształtowanie nawyków czynnego wypoczynku. Można ją zdobyć, odwiedzając minimum cztery dowolne miejsca związane z postacią Koziółka Matołka (np. Otwock, Zakopane, Warszawa, Pszczew) oraz cztery dowolne miejsca, w których był Koziółek Matołek (np. Pacanów, Rabka, Gdynia, Kozia Wólka). Potwierdzeniem odwiedzanych miejsc mogą być zdjęcia, bilety wstępu, pieczątki²⁰.

Odnaka Turystyczna Disney i PTTK – to inicjatywa podjęta w 2012 roku przez PTTK przy współpracy The Walt Disney Company w ramach akcji **Miki i Donald: Na rowerze dookoła świata**. Odnaka składa się z dwóch stopni: Odnaka

¹⁹ K. Denek, *Krajoznawstwo i turystyka w polskiej szkole. Tradycja, współczesność i wyzwania*, „Wychowanie fizyczne i zdrowotne” 2009, nr 9, s. 8.

²⁰ https://www.pttk.pl/ks3/dok/k17_u036_z01_20130727.pdf [dostęp: 28.08.2017].

Turystyczna Mikiego i Odznaka Turystyczna Donalda. Dziecko decyduje samo o kolejności zdobywania odznak. Warunkiem jej otrzymania jest udokumentowanie w książeczce kilku wycieczek, zrealizowanych minimum w dwóch dyscyplinach turystyki. Weryfikacja odznaki odbywa się w najbliższym oddziale PTTK²¹.

Mały Powstaniec to pierwszy stopień odznaki krajoznawczej **Śladami Powstania Warszawskiego**, którą można zdobyć po zwiedzeniu pięciu miejsc związanych z najmłodszymi uczestnikami Powstania Warszawskiego. Są to np. Pomnik Małego Powstańca i Pomnik Małych Powstańców przy kościele św. Stanisława Kostki, Muzeum Powstania Warszawskiego, Pomnik Powstania Warszawskiego. Odznakę można zdobywać od 6. do 12. roku życia²².

Dziecięca Odznaka Kajakowa „Kielbik”. Jej celem jest propagowanie turystyki kajakowej wśród najmłodszych, poznawanie kraju ojczystego i przyrody. Jest to odznaka trzystopniowa, przeznaczona dla dzieci do 9. roku życia. Warunkiem otrzymania „Kielbika” określonego stopnia jest udział w spływach kajakowych trwających łącznie: 2 dni (stopień brązowy), 7 dni (stopień srebrny), 14 dni (stopień złoty)²³.

Siedmiomilowe buty. Jest to pierwsza z odznak turystyki pieszej podzielona na dwa stopnie: srebrny i złoty. Dziecko otrzymuje 1 punkt za każdy przebyty kilometr tras rajdu, zjazdu, który powinien być potwierdzony okolicznością pieczęcią z trasy rajdu bądź podpisem osoby uczestniczącej z ramienia organizatora w imprezie (przewodnicy, przodownicy turystyki pieszej). Stopnie odznaki należy zdobywać kolejno, można uzyskać tylko jeden stopień w roku kalendarzowym:

- I stopień (Srebrne Buty) – za zdobycie 30 punktów, z tym że dzienna wędrowka nie może przekraczać 8 km,
- II stopień (Złote Buty) – dla posiadaczy odznaki I stopnia za zdobycie 50 punktów, z tym że dzienna wędrowka nie może przekraczać 12 km²⁴.

Turniej i konkursy PTTK

Innymi formami aktywności krajoznawczo-turystycznej organizowanych z inicjatywy ZG PTTK wśród dzieci są: konkursy krasomówcze, Ogólnopolski Młodzieżowy Turniej Turystyczno-Krajoznawczy PTTK oraz konkurs Poznajemy Ojcowiznę.

²¹ <http://mlodziez.pttk.pl/dla-was/odznaki/odznaka-turystyczna-disney-i-pttk/274-odznaka-turystyczna-disney-i-pttk-regulamin> [dostęp: 27.08.2017].

²² <http://mlodziez.pttk.pl/dla-was/odznaki/krajoznawcze/maly-powstaniec/156-odznaka-maly-powstaniec> [dostęp: 27.08.2017].

²³ <http://ktkaj.pttk.pl/Kielbik.htm> [dostęp: 27.08.2017].

²⁴ <http://mlodziez.pttk.pl/dla-was/odznaki/siedmiomilowe-buty-odznaka-turystyki-pieszej> [dostęp: 27.08.2017].

Konkursy krasomówcze odbywają się każdego roku w listopadzie. Ich głównym celem jest zwrócenie uwagi dzieci na potrzebę pielęgnacji języka ojczystego, rozbudzanie zainteresowań krajoznawczych, zachęcanie do poznania własnego regionu, jego historii i dorobku. Istotą konkursu jest jak najpiękniej opowiedzieć o swej „małej ojczyźnie”, wykorzystując wiedzę krajoznawczą.

Ogólnopolski Turniej Turystyczno-Krajoznawczy PTTK – to impreza cykliczna, ciesząca się z roku na rok coraz większym zainteresowaniem uczniów. To konkurs składający się z siedmiu głównych konkurencji i kilku tzw. pobocznych, które sprawdzają wiedzę uczestnika z zakresu krajoznawstwa, terenoznawstwa, pierwszej pomocy, umiejętności poruszania się w ruchu drogowym, znajomości roślin, zwierząt itp. Rokrocznie tematyką przewodnią turnieju jest wiedza o danym województwie.

Poznajemy Ojcowiznę to konkurs, który ma za zadanie zachęcić najmłodszych do poznawania ziemi ojczystej, kształtować i umacniać więzy z zamieszkiwanym regionem oraz rozbudzać zainteresowanie różnymi formami sztuki (malowanie, fotografia, filmy). Ocena prac uwzględnia treść, sposób przedstawienia, staranność wykonania. Przykładowy zakres tematyczny prac konkursowych Poznajemy Ojcowiznę jest następujący: mój dom rodzinny, dzieje mojej rodziny, tradycje i zwyczaje, historia mojej ojcowizny, obiekty zabytkowe, miejsca pamięci, ludzie mojej miejscowości, zasługi dla regionu i kraju, Moja Ojcowizna – jej miejsce w Polsce i Europie.

Podsumowanie

Od początku swego istnienia misją Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego wśród najmłodszych jest propagowanie zdrowego stylu życia, wdrażanie do aktywnego spędzania czasu wolnego, pomnażanie dorobku kultury polskiej, kształtowanie tożsamości narodowej, zachęcanie do wędrownictwa i uprawiania rekreacji. Z badań wynika, że potrzeby uczniów klas I–III sprowadzają się głównie do aktywności ruchowej, potrzeby kontaktu z innymi rówieśnikami, wspólnych zabaw, odpoczynku oraz bezpieczeństwa emocjonalnego, akceptacji i życzliwości ze strony wychowawcy²⁵. Dlatego też realizacja treści krajoznawczo-turystycznych w klasach początkowych, np. w czasie wycieczek, rajdów rowerowych czy pieszych, zjazdów, a nawet wspólnym kibicowaniu na szkolnych imprezach sportowych, stanowi doskonały walor w poznawaniu otaczającego świata, ludzi, rzeczy, zjawisk, nabywaniu kompetencji społecznych warunkujących prawidłowe funkcjonowanie ucznia w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

²⁵ Z. Zbróg, *Hierarchia specyficznych potrzeb społecznych uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 209.

Bibliografia

- Arciszewska E., *Wybrane determinanty rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu, czyli konteksty bycia nauczycielem-nowatorem*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Brzezińska A., Hulewska A., Słomska J., *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Chmielewska M., Kowalczyk B., *Działalność Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego na rzecz dzieci i młodzieży*, [w:] *Środowisko lokalne i jego rola w procesie aktywizacji społeczności*, red. R. Kowal, K. Palka, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2015.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2011.
- Denek K., *Krajoznawstwo i turystyka w polskiej szkole. Tradycja, współczesność i wyzwania*, „Wychowanie fizyczne i zdrowotne” 2009, nr 9.
- Derenowska U., *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwa Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Stasiak A., Śledzińska J., Włodarczyk B., *Współczesne oblicza krajoznawstwa*, Wydawnictwo PTTK „Kraj”, Warszawa 2016.
- Wyżga O., *Wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia – założenie reformy czy szkolna rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Zbróg Z., *Hierarchia specyficznych potrzeb społecznych uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Zięba B., *Rola domu rodzinnego w kształtowaniu postaw wobec norm społecznych u dzieci*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Netografia

- <http://ktkaj.pttk.pl/Kielbik.htm>
- <http://mlodziez.pttk.pl/dla-was/odznaki/siedmiomilowe-buty-odznaka-turystyki-pieszej>
- https://www.pttk.pl/ks3/dok/k17_u036_z01_20130727.pdf
- http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_065_15.PDF
- <http://mlodziez.pttk.pl/dla-was/odznaki/krajoznawcze/maly-powstaniec/156-odznaka-maly-powstaniec>
- <http://mlodziez.pttk.pl/dla-was/odznaki/odznaka-turystyczna-disney-i-pttk/274-odznaka-turystyczna-disney-i-pttk-regulamin>

Część VIII

Z doświadczeń naszych sąsiadów

Z doświadczeń naszych sąsiadów

Maria Klepar

Podkarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka

National traditions in the spiritual development of future teachers

Introduction

The National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 emphasized the necessity of creating an effective system of national education, providing moral, spiritual and cultural development, forming a socially mature creative individual, a citizen of Ukraine and the world. The future should be sanctified by the revival and development of the nation, state, science and culture, educational and pedagogical systems, fruitful international cooperation, high spirituality and morality, individual freedom and the scope of creative forces of the human.

Nowadays extensive research work is underway to study the ways of realizing the regularities of historical development, ethnic history and ethnogenesis of Ukrainians in the content of education. Gradually, in society there was an understanding that knowledge of the present is possible only through the knowledge of national traditions, that is, the folk experience of the people, which can be interpreted as a "nutrient environment", the research and study of which will lead to an understanding of the underlying spheres of spirituality in which there are cultural ideas about life and death, of your own and of others.

Therefore, there is a need for in-depth study and analysis of the issue of mutual influence and unity of the national, spiritual, national and universal, revealing their correlation and incarnation in the achievements of domestic pedagogical thought.

Analysis of research and publications

At different times of the evolution of the society, folk upbringing traditions were close to many famous pedagogues. Especially, they were in the picture of the pedagogic heritage of Ya. Komenskyi, Y. Pestalozzi, K. Ushynskyi. Pedagogical theories of the Ukrainian folk are deeply developed in the creative heritage of B. Hrinchenko, O. Dukhovnych, H. Skovorodyk. The fundamental significance for the research of national spiritual cultural problems has the ethno-pedagogical heritage of pedagogues,

ethnographers, writers: T. Shevchenko, I. Franko, L. Ukrainka, M. Kotsiubynskyi, O. Voropai, M. Drahomanov, H. Vashchenko etc. Publications and work of M. Volkov, M. Stelmakhovych, V. Sukhomlynskyi serve as the theoretical and practical contribution into the folk pedagogical theory of our time. The keys of contemporary investigations of the upcoming teachers' professional competency formation problems, basing on the spiritual, moral values, are works of I. Bekh, O. Budnyk, H. Vasianovych, O. Dokukina, N. Kuzmina, M. Leshchenko, V. Semychenko, R. Skulskyi, V. Slashtionina, V. Simonova, N. Talyzina, H. Filipchuk, R. Shakurov, O. Shcherbakov etc.

The formulation of article objectives. The purpose of the article is to justify the importance of national traditions in the spiritual development of future teachers.

Presentation of the main research material with full justification of the received scientific results

As evidenced by the analysis of source literature, in solving of a problem of forming the spirituality of children and young people, there are more and more obvious shortcomings in the practice of training future teachers for the implementation of the relevant activities. Therefore, students need to develop the ability to comprehend universal, national, personal values, to enrich and transmit to the new generations models of spiritual and material culture, among which are humanistic values, national and spiritual priorities.

Spirituality is a category that reveals a person as a creature that is deeply rooted in culture, what is humane, moral and with a wide cognitive interest. It does not exist beyond the national consciousness. Spirituality is a synthetic, generalizing and comprehensive notion, that includes such concepts as: spiritual culture, spiritual needs, spiritual interests, spiritual life, it manifested in the richness of the inner world of the person, it's erudition, advanced intellectual and emotional demands.

The philosophical studies define spirituality as "the quality characteristic of the human consciousness, which represents the dominant type of their values" [1, 40]. Spirituality cannot be handed on a plate to the child, it cannot be just enlightenment or simple memorizing of idealistic and moral norms, logical orientations. Each pupil, gradually acquiring ideas, valuable orientations, emotional, esthetical folk acquisitions, emotionally absorbs certain elements of spirituality by oneself, generates the attitude to them, realizing in practical activity.

The spiritual nature of a young person is revealed in the relation to the environmental reality, the nature, art, to everything, that is a sense of human being. A special role in the genesis of human individuality, spirituality development of the upcoming generation, is played by art, which appeals to the feelings, evokes the natural human qualities in the consciousness of children, shares bright images of emotional human life, the feeling of genuine value of people's passion.

Recognition of the spirituality principle in the professional preparation education includes deep psycho-didactical adaptation of the educational courses as for the social and cultural education space. That is why, employing the treasures of folk pedagogy, it's commandments, teachers, educators are to find different means to make the teenagers interested, motivate work, waken their curiosity, nurturing love and respect to mother tongue, as the primary element of nationality, the life form of conversation, the source of national expression, the only treasury of spiritual values. After all, the national spirit, character, psychology, traditional domestic social culture and the way of life are generated by the folk through the language.

While preparing an upcoming professional, the dominant meaning is contributed by the folklore as the framework and core of all the ethnic culture in the spiritual buildup of the youth. Primarily, it means boosting the teacher with concrete methodology and brand new technologies of education; aiming their development on the creation of traits and wishes, necessary for the present-day, which will define one as a researcher of the folklore, who will eventually be able to study, analyze, promote, and furthermore, exercise the gained knowledges in the real life.

The scientists N. Kuzmina, V. Slaktionin think, that the spiritual, moral atmosphere, which is to contribute the development of the humanistic in people, has to be an object of exceptional attention of the educational activity subjects. Such an atmosphere emerges during the process of cooperation, common vital activity, conversation between the educational subjects, inter-personal relations. It demands acquirement of personality-oriented technologies by the teachers¹. Fundamental values, norms, ideals of the socio-cultural context are represented in the spiritually-moral world.

First of all, future teachers must master the philosophical knowledge about the world, society, people; historical knowledges of the laws of the evolution of society, culture, science; culturological – about the development of social systems and their culture; about values (religious, political, social); psychological – about social settings, behavior of people; general cultural: about cultural and historical uniqueness of national and world history; knowledge of the native language and culture of the people, as well as other peoples, etc. Means of achieving spiritual and moral goals: domestic humanitarian culture; valuably-orientational dominants, cultural, symbolic archive of people, traditions, morality, art, religion, spiritual picture of the people, national philosophy of education; the educational environment of the university, which promotes the disclosure of essential human forces, personal development; spiritual-moral, ethical ideals, according to which the future teacher identifies himself; information and communication technologies.

Thus, reviving the spirituality of the teacher's personality on the basis of national traditions it is necessary to primarily revive national values and shrines. Thanks to use in work with modern students advanced ancient samples of this genre we can

¹ *Практикум з педагогіки*, за ред. О.А. Дубасенюк, навч. посібник. Вид. 3-тє поп. і перероб.-Київ 2004., с. 29.

achieve outstanding results in terms of spirituality, especially in shaping self-involvement in the creation and existence of ethnic culture.

An important condition of work with students is processing existing song and ritual samples of local folklore, which to some extent affects its living playing: either does not intervene in the ancient text and melody, fully maintaining its fundamental principle, which is the most correct and most necessary in work or carefully and wisely submits existing material to contemporary transcriptions without violating the regional folk component.

Religion has an important role in forming of spirituality of the future teacher. It should be noted that the majority of inhabitants of the Western region of Ukraine belongs to one of the main Christian denominations, due to which the expansion of the festive time space, which is also relevant to such a significant event as Christmas, is characteristic of us. To a lesser extent than the older people who are the main bearers of the Christmas song-ritual tradition, the young are peculiar to the celebration of the Nativity, but at the same time, they are not as responsible as the elders confess its old system of certain prohibitions, which are based on traditional beliefs, violation of which can lead to "God's punishment".

Not always young people have knowledge that the traditions of Christmas holidays are a reflection of a special, specific system of spiritual and moral values, which is an important mechanism, that regulates social relations, promotes the formation of a worldview, fundamental structures of morality and spiritual values, especially for young people: "Characteristic peculiarity of the outlook of our people, as reflected in the folk song, is the high religious idealism. In the ideal vision of a person, above all, the high properties of the soul are emphasized"².

The preservation of ancient, traditionally performed customs and ordinances genetically rooted in goodness, human wisdom, the brightness of hope, is provided verbally, closely related to this tradition and it has practical significance. The oral way involves the acquisition of knowledge through continuity, direct informal contacts with living carriers, the transformation of tradition occurs "by word of mouth", most often it is inherent in the countryside, in the urban area transmission is carried out through audio and video of the necessary authentic forms.

Today, at the beginning of the XXI century, as many centuries ago, in the words and actions of folklore, which have long been engaged in agriculture, the distinction of "agrarian magic" can be traced: calling, plowing, sowing, growing crops, etc.

The rites of agrarian winter themes of this area with their rich song, according to the dots, can be attributed to the most archaic. For them, it is imperative to have a direct dialogue or an inducement to it that best describes the ancient grain-farming and family topics.

² С. Грица, *В ім'я збереження фольклору, Фольклор у просторі та часі*, Тернопіль 2002, с. 120.

Issues concerning the comprehension and appreciation of the youth of the centuries-old achievements of Ukrainian folk art (folklore) become important in the processes that are overwhelming in society, forming among young people the understanding that the phenomenon of this occurrence, first of all, should be quite legitimately perceived as a synonym of ethnic originality and belonging to this ethnos.

An important condition of spiritual development of the upcoming teachers is acquiring of practical pedagogical skills: gnostical (to comprehend the essence and structure of spiritual and moral education, to analyze psycho-pedagogical condition of the development of modern behavior, considering age peculiarities of pupils, to study scientific literature concerning problems of moral education of students); projective (to form the leading aims and tasks of spiritual and moral education, basing on the theoretical conceptions, accomplishments of folk pedagogy, the progressive pedagogical experience, to make projects of the fundamental concepts, the context, forms, means and methods of the pupils' of different age spiritual and moral education, to design personal pedagogical activity as for deepening experience of spiritual and moral behavior); constructive (realize the set up aims, assignments through the selection of appropriate context of spiritual and moral education, to detach the significant in random facts of moral behavior, acts of pupils, to construct a system of different form of spiritual and moral education's organization, to form a valuable relation of pupils to folk traditions, ideals, to learn how to solve different pedagogical situations in humanistic means) organizational (to direct the process of spiritual and moral education of pupils in the study and education process, to organize educational meetings concerning moral and ethical problems together with the pupils, to support the students' aspiration to moral self-improvement, self-development, to encourage growth of moral experience, valuable orientation, to teach the pupils means of moral behavior regulation, considering the peculiarities of informative and social situation, to organize own pedagogical activity as for the spiritual and moral experience enrichment, improvement of personal moral features)³.

O. Budnyk makes an emphasize on the ethnical socialization of the individual, which involves acquiring the values, history, language, traditions of the native folk, recognition of the own national membership, adaptation in the ethno-environment. An effective mechanism of this phenomenon is the ethno-education of the young, based on the regular representation of the significance of different branches of scientific knowledges' basics for the development of ethno-culture, fine literature, art creations, achievements of the world culture, education on life examples of outstanding people – representatives of their folk⁴. "The effectiveness of ethnic socialization of the upcoming pedagogues is determined by a couple of conditions: ethnocultural orientation of the social environment of the educational establishment; motivational

³ *Практикум з педагогіки*, за ред. О.А. Дубасенюк, навч. посібник. Вид. 3-тє поп. і перероб.-Київ 2004, с. 351–352.

⁴ *Там же*, с. 244.

and valuable relation to the pedagogical activity in the ethno-educational area, accounting the principles of systematicity, availability, humanism, ethnization, cultural, natural relevance, emotionality, democratization”⁵.

Basing on the analysis of the contemporary scientific approaches, let us define the pedagogical conditions of the spiritual development of the upcoming teachers on the ground of national traditions⁶:

- humanistic orientation of the process of spiritual development of the upcoming expert,
- implementation of the individual creative professional training of students,
- professional individual example of a Higher Educational Establishment teacher available,
- studying and acquiring the best native and foreign experience, connected with the introduction of new technologies by the upcoming teacher,
- study and implementation of ethnological disciplines in the Higher Establishments educational process,
- review of the leading technologies, contemporary means of education and training of spiritual and moral direction.

Conclusion

To provide a successful development of spirituality of the upcoming teachers in terms of national traditions it is necessary to: enrich the study process with established assignments of spiritual and moral context; to organize scientific and investigational activity in the stated direction; to direct the upcoming teachers to the educational work of spiritual and moral context organization during the pedagogical practice. At the same time, the pedagogical education aims students at acquiring the integral system of spiritual, moral and ethical knowledges, beliefs, emotions, development of moral consciousness, formation of moral behavior, and in general, at a morally honorable life and activity as an important precondition of professional and individual evolution.

We can see the perspective for further studies in realization of a wide circle of scientific generalizations as for acquiring the basics of professional competitiveness on the basis of spiritual and moral values by the upcoming teachers.

⁵ Там же.

⁶ Н.І. Гавріна, *Концепції трансформацій етнічної ідентичності в сучасному суспільстві*, *Нова парадигма. КНПУ ім. Драгоманова*, В. 65, Ч. II. Київ 2007, с. 31–36.

References

- Будник О., *Етнічна соціалізація особистості: простір сімейних освітніх традицій XXI-го століття*, [in:] *Wychowanie u początku XXI wieku*, eds. J. Zimny, R. Król, Stalowa Wola–Kijów–Ружомберок 2012.
- Ващенко Г., Виховний ідеал, «Полтавський вісник» 1994.
- Гавріна Н.І., *Концепції трансформацій етнічної ідентичності в сучасному суспільстві. Нова парадигма*. Київ 2007.
- Грица С.В., *В ім'я збереження фольклору, Фольклор у просторі та часі*, Тернопіль 2002.
- Іваницький А., *Хрестоматія з українського музичного фольклору (з поясненнями та коментарями): [навчальний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I–IV рівня акредитації]*, Іваницький–Вінниця 2008.
- Попович М., *Філософська і соціологічна думка, «Народна творчість та етнографія»* 1990, no. 3.
- Практикум з педагогіки*, за ред. О.А. Дубасенюк, навч. посібник. Вид. 3-тє поп. і перероб. Київ 2004.

Liubov Husieva

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Wołodomira Wynnyczenki

Students' organization of the artistic space in the process of their educational preparation

Introduction

The article deals with the problem of artistic space, its organization by students during visual training in the educational process. It is emphasized the importance of mastering students in the process of teaching expressive means of fine arts and their further application in creating the artistic space of an artistic work. The aspects of artistic thinking and their role in creation of artistic image and artistic space are analyzed.

Formulation and justification of the relevance of the problem

Fine art is a versatile experience that can reveal the fullness of human relationship and the environment and through the development of diverse personal potentials, and contribute to its self-development and self-expression. Therefore, the fine training of specialists in the artistic and pedagogical direction is always relevant. An important issue of visual training is the ability of students to organize the artistic space of an artistic work. Due to insufficient study of this problem, it deserves attention.

The history of education shows that ideas about artistic education, its content, and methods are constantly changing. It depends on understanding the general tasks of education and the role of art in the life of society; from the definition of society of the most valuable artistic experience for its transfer to the next generations. As means of developing the spiritual culture of a personality, visual training combines artistic education as well as aesthetic education. At different times, it coincides with the "picture of the world" of a certain era and affects the artist's ability to create an appropriate artistic space through his or her work.

Analysis of recent research and publications

Among the studies devoted to the problems of artistic education and the history of its development, one can mention the works of O. Rudnitskaya, G. Padalka, L. Ilyasova, L. Bichkova, N. Didyk, A. Olexiuk, O. Pungin, O. Chepelyk and others. The problem of space was considered by the philosophers and thinkers in the ancient world, but the very concept began to be formed in the nineteenth and twentieth centuries. The decision of the artistic space in the works of art is considered by researchers in terms of intuitive or substantive depth and geometric construction. Features of the artistic space are disclosed in the writings of modern researchers of fine arts D. Levchenkov, V. Vlasov, A. Tebenova, M. Jur, L. Babenko, V. Tatarkevich, N. Sokolnikova. The works of O. Spengler, P. Florensky, H. Ortega y Gasset, M. Heidegger, M. Merlot-Ponty, J. Lotman, S. Daniel, Y. Boryev and other researchers can be called a significant contribution to understanding the problem of artistic space.

The purpose of the article – to consider the problem of artistic space and to identify the components of visual training, which form the ability of students to organize the artistic space with expressive means of fine art.

The main material of the study

Thus, in the ancient world, the word “*techne*” means both craft and art that reflects the internal relations of these areas of human activity, indicates the current Polish philosopher and writer, researcher V. Tatarkevych this problem¹. Schools of Ancient Greece were based on the imitation of space as a holistic work of art, a source of harmony and beauty. In the Renaissance, art and the system of artistic education correspond to the principle of “art forms everything”. The artist becomes a bearer of ethical and aesthetic values, the most valuable features of which are: art view of things, professional independence, possession of special skills. In Ukraine, this period of the Renaissance, according to the definition of Ukrainian scholar, the church person I. Ogienko, was the XVII century – the period of the Ukrainian Baroque². The emergence of new styles of art XIX–XX centuries led to the establishment of this artistic and educational system, says researcher of problems of art education N. Molyeva³. Changes in modern society also have manifestations in art and

¹ В. Татаркевич, *Антична і середньовічна філософія*, т. 1, Свічадо, Львів 2006, с. 456.

² І. Огієнко, *Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу*, Фірма «Довіра», Київ 1992, с. 141.

³ Н.М. Молева, *Выдающиеся русские художники-педагоги*, Просвещение, Москва 1991, с. 416.

require changes in the artistic and pedagogical education emphasizes contemporary Ukrainian art O. Chepelyk⁴.

The development of science in the twentieth century actualized the issue of the correlation of ethical norms and artistic culture. The transformation of values, mentality, and world perception led to a change in the means of artistic expression. Artwork in the context of the paradigm of contemporary art is not exhausted by the role of the material object, but embodies the way of "living" by its creator of the situation of this socio-cultural reality. Thus, it can be noted that art can be considered not so much as the quintessence of spiritual and cultural experience, but also as one of the forms (concretely artistic) of general social practice, which allows to represent the real conditions of human life in imaginary images and symbolic relations⁵.

Fine art, by definition of N. Sokolnikova is a kind of waxen arts, containing plane painting and graphics and volumetric spatial sculptures⁶. V. Vlasov refers to the fine art any artistic activity with the creation of vivid images in any form and by various means: graphic, painting, sculptural, architectonic⁷. This allows him to refer to the field of fine arts, in addition to painting, graphics, sculptures, as well as architecture and decorative and applied arts. Fine art must contain elements of artistic creativity and artistic creation, which consists in the objectivity of the image. But the main content of fine art, whatever its definition is, is "artistic transformation of space".

Since art, reflecting reality, involves the creation of artistic space, so one of the important tasks during the visual training of students is the formation of skills in the organization and modeling of artistic space.

The problem of artistic space is rather complicated, many scholars, playwrights, literary critics, art historians, artists have tried to solve it. Reproducing the real space on the canvas, the artist simultaneously forms an artistic space in which certain events take place. The artistic space differs from reality by the presence in it of the so-called artistic convention. Artistically-reflected space has aesthetic content, which is caused by factors such as: the author's outlook, his attitude to the depicted events, the specifics of the material used, the peculiarities of a particular era, etc. Thus, art, absorbing all the achievements of mankind in its own way, re-envisions and changes

⁴ О.В. Чепелик, *Взаємодія культурних просторів, сучасного мистецтва та новітніх технологій, або Мультимедійна утопія*, Ін-т проблем сучасн, мист-ва Акад. мист-в України. Хімджест, Київ 2009, с. 272.

⁵ Т.А. Галеева, А.Ю. Прудникова, *Художественные практики XX в. как школа толерантности*, Екатеринбург 2008. Режим доступа: <http://estetica.etica.in.ua/suchasne-obrazotvorche-mistetstvo-v-konteksti-sotsiokulturnogo-analizu/>

⁶ Н.М. Сокольникова, *История изобразительного искусства: учеб. пос. для студентов высш. Пед. учеб. Заведений*, т. Академия, Москва 2007, с. 304.

⁷ В.Г. Власов, *Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства*, в 10 т. В.Г. Власов, Азбука-классика, Санкт-Петербург 2004, с. 52.

them, reflecting in their writings the spirit of time and the inner world of the artist who lives in this time.

The concept of space in art is complex and multi-faceted, because it reflects the different levels of the artistic process. Different terminological definitions of the notion of artistic space are found in the scientific literature: "the artistic space of the work", "figurative space", "art space of art", etc. This indicates an inadequate study of this problem. Since this concept began to be formed only at the end of the nineteenth and early twentieth centuries, the range of issues associated with all possible transformations of space in contemporary art is extremely broad and requires a thorough study.

The art space, in the encyclopedic philosophical dictionary edited by O. Ivin, is defined as the space of the work of art, the set of its properties, which give it an internal unity and completeness and endow it with its aesthetic character⁸.

The artistic space is an integral characteristic of a work of art. Solving the problem of space affects all the visual means that the artist uses and is one of the key features of the artistic style. Particularly, as D. Levchenko points out in his study, this is manifested in painting, in relation to which the concept of artistic space is analyzed most fully⁹. The problem of artistic space is noted by the author, considers not only the color, light, the line of a picturesque image, its depth and detail, but also dynamics, symbolism, attitude to the canon, etc. O. Spengler, P. Florensky, H. Ortega y Gasset, M. Haydegger, M. Merlot-Ponti and others made a significant contribution to understanding the problem of artistic space.

In particular, the fact that "the entire culture can be interpreted as an organization of space", wrote P. Florensky¹⁰. He noted that the artistic space should be a symbol of the spiritual space, the space of "true, other reality". P. Florensky believed that art does not set itself the task of recreating reality on the basis of a direct perspective, as the artists of the Renaissance thought. According to the scientist, natural, or visible, space – only part of the whole, larger, not visible, but known space. It was this artistic space that, in his opinion, created medieval fine arts, which did not duplicate reality, but gave the deepest comprehension of its architectonics, material, meaning.

Analyzing the evolution of artistic space, H. Ortega y Gasset sees in the constant changes taking place in art, first of all, the change of artistic space. In the basis of changes in the artistic space, according to the author, there are deep changes in the culture of the era, which determines the art appropriate for it and the artistic space

⁸ *Философия: Энцикл. слов.* Под ред. Ивина. – Москва: Гардарики, 2004. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1342

⁹ Д.О. Левченко, *Естетичний семіоз в образотворчому мистецтві* Дисертація на здобуття наук, ст. канд філософських наук. Сєвєродонецьк, 2015. Режим доступу: https://www.filosof.com.ua/Avtoreferaty/Levchenkov_dyser.pdf

¹⁰ П.А. Флоренский, *Исследования по теории искусства*, П.А.Флоренский, *Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии*, Мысль, Москва 2000, с. 79–421. Режим доступа: http://philologos.narod.ru/florensky/fl_space.htm, с. 112.

necessary for it. Characterizing the artistic space, Ortega y Gasset also contrasts the geometric depth, which is achieved through a system of direct perspective, and intuitive or meaningful depth¹¹.

Evolution in the direction from the image of the feeling to the image of the idea, the space in parallel was associated with the process of liberating the art from the "burden of human matter", called Ortega y Gasset "dehumanization of art", says art historian, researcher of the problem space of M. Jur¹².

Art space, according to Y. Lotman, is the model of the world of a particular author, expressed in the language of his spatial representations. This language is less individual and more to the time, era, social and artistic groups than the artist speaks in that language than his individual model of the world. Another researcher of this problem, S. Daniel in the monograph "The Art of Seeing", indicates the connection between the characteristics of the artistic space with the genre and plot, the combination of dark and light, the shape and background, and so on.

The problem of intuitive or substantive depth is one of the main problems in the theory of artistic space, says the researcher of the problem of artistic space in contemporary fine art A. Tebenova. In this concept, the issues of perspective, distance, line, color, etc. are combined.

Consequently, we see that in the understanding of the perception of the artistic space, it emphasizes its properties, which give it the character of aesthetic, give it internal unity and completeness. "The language of the artistic space represents one of the components of the general language, which is used in an artwork"¹³. At the same time, it is characteristic for fine art that the artistic space representing the model of the world is expressed by the author in the language of his spatial representations. For the fine arts, the spatial construction in the disclosure of the artistic image is the main characteristic.

It's impossible to find a single principle of spatial thinking in the art of New times, which would be followed by artists, because of expressing their own plan and constructive ideas work, they use a variety of known prospects and types of spatial forms, based on their combinations and landslides occur unprecedented transformation of the space in the picture. New spacious thinking forms a complex to understand the waxen language where the main element compositions are abstract forms, notes researcher problem artistic space in contemporary art M. Yur.

¹¹ Х. Ортера-і-Гасет, *Дегуманізація мистецтва, Ортера-і-Гасет, Вибрані твори. Основи*, Київ 1994, с. 253.

¹² М. Юр, *Художній простір у безпредметному живопису українських художників ХХ століття. Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки: Мистецькі обрії*, 2009. – Вип. 2(11), Ін-т пробл. сучасн. мист-а Акад. мист-в України. Київ 2009, с. 175–179.

¹³ С.М. Даниэль, *Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о восприятии зрителя*, Искусство, Ленинград 1990, с. 63.

In the modern world, life's challenges require from the teacher the conceptual curriculum and from the student synthesized holistic ideas in teaching and research and cognitive understanding of aesthetics (beauty critical view) considers O. Chepe-lyk¹⁴. To teachers of art education is implemented might need an understanding that art is not only a virtuoso performance and skills, but also the way of thinking. Art, in addition to an emotional response to the reality or work of art, also has a cognitive function.

During education, in the process of graphic training, students learn various artistic disciplines like drawing, painting, sculpture, graphics, perspective. Each discipline of the fine cycle forms in students the necessary components of artistic experience: develops compositional vision and thinking, provides them with the necessary language, necessary elements for modeling and organizing artistic space in an artistic work. The language of fine art is not verbal, it is the language of forms, lines, tone, color, rhythm, relationships. The artist thinks and operates on images whose nature and subject-sensory art can, without interrupting the subject-sensory phenomena of nature, to make sweeping generalizations and create artistic conception of the world.

Fine training, due to the specifics of tasks and educational topics that gradually become more complex, creates conditions for activating the artistic thinking of students, promotes the creation of their artistic images. The peculiarity of artistic thinking manifests itself in figuratively-sensual comprehension of the world, in the organic synthesis of the results of the action of rational and emotional mechanisms of imagination. Artistic image, combining productive (emotional activity) and constructive (ability to think holistically) components of artistic thinking becomes the basis of the creative process. During the creative process, due to high aesthetic selectivity, associativity and metaphorical artistic thinking, an idea, concept of artistic work is made, the choice of impressive and expressive means is carried out, and the artistic space of the artistic work is modeled.

In addition to the active perception, the process of artistic thinking involves the embodiment, "subjective" of representations into specific sensual images. Practical skills in this regard play an important and irreplaceable value. Fine training in art workshops forms the basis for comprehension of the artistic space and the possibility of its implementation in the works of fine art.

Thus, students simulate and organize the artistic space in the works of fine art based on their own artistic and practical experience gained in the process of fine art preparation in workshops of drawing, painting, graphics, sculptures. Under current conditions of the introduction of advanced technologies, such experience is the basis for understanding the specifics of expressive means, materials and techniques of fine arts, and their respective and effective application. We believe that new materials

¹⁴ О.В. Чепелик, *Взаємодія культурних просторів, сучасного мистецтва та новітніх технологій, або Мультимедійна утопія*, Ін-т проблем сучасн. мист-ва Акад. мист-в України, Хімджест, Київ 2009, с. 272.

and techniques can enrich rather than replace the arsenal of expressive arts of fine art and expand the boundaries of understanding the artistic space of contemporary art.

Therefore, the process of visual training aims at the fact that students, in the presence of a large amount of information, global communication, learn to be self-directed and understand the principles of creative activity and skillfully apply their artistic and practical experience in creating artistic space.

Conclusions and perspectives of further exploration of the direction

The construction of broad culturological approaches becomes the basis of radical reforms of the modern education of many countries, because it is culture that is the environment that promotes the development of personality. In such circumstances, changes and artistic education and fine arts, in particular. The problem of organizing artistic space in the conditions of the graphic preparation of students requires further study and study of its various aspects.

Bibliography

- Борев Ю.Б., *Эстетика*. Политиздат, Москва 1988.
- Власов В. Г., *Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства*, Санкт-Петербург 2004–2009.
- Волков Н.Н., *Композиция в живописи*, Искусство, Москва 1977.
- Галеева Т.А., Прудникова А.Ю., *Художественные практики XX в. как школа толерантности*, Екатеринбург 2008. Режим доступа: <http://estetica.etica.in.ua/suchasne-obrazotvorchemiststvo-v-konteksti-sotsiokulturnogo-analizu/>
- Даниэль С.М., *Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о восприятии зрителя*, Искусство, Ленинград 1990.
- Левченко Д.О., *Естетичний семіоз в образотворчому мистецтві*, Дисертація на здобуття наук. ст. канд філософських наук. – Северодонецьк 2015. Режим доступа: https://www.filosof.com.ua/Avtoreferaty/Levchenkov_dyser.pdf.
- Молева Н.М., *Выдающиеся русские художники-педагоги*, Просвещение, Москва 1991.
- Мочалов Л.В., *Пространство мира и пространство картины: очерки о языке живописи*, Советский художник, Москва 1983.
- Огієнко І., *Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу*, Фірма «Довіра», Київ 1992.
- Ортера-і-Гасет Х., *Дегуманізація мистецтва, Ортера-і-Гасет. Вибрані твори. Основи*, Київ 1994.
- Писанко М.М., *Рух, простір і час в образотворчому мистецтві*. Вища шк., Київ 1995.
- Раушенбах Б., *Пространственное построения в живописи. Очерк основных методов*. Наука, Москва 1980.

- Сокольников Н.М., *История изобразительного искусства: учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 т.* Академия, Москва 2007.
- Татаркевич В., *Антична і середньовічна філософія*, Т. 1. Свічадо, Львів 2006.
- Философия: Энцикл. слов. Под ред. Ивина. Гардарики, Москва 2004.: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1342.
- Флоренский П.А., *Исследования по теории искусства, П.А.Флоренский, Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии, Мысль, Москва 2000.* http://philologos.narod.ru/florensky/fl_space.htm
- Чепелик О.В., *Взаємодія культурних просторів, сучасного мистецтва та новітніх технологій, або Мультимедійна утопія, Ін-т проблем сучасн. мист-ва Акад. мист-в України. Хімджест, Київ 2009.*
- Юр М., *Трансформація простору у живопису початку і кінця XX століття*, http://mari.kiev.ua/PDF_2011/Hud-Kultura_7-2010/056-065.pdf
- Юр М., *Художній простір у безпредметному живопису українських художників XX століття, Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки: Мистецькі обрії, 2009. – Вип. 2(11) Ін-т пробл. сучасн. мист-а Акад. мист-в України. Київ 2009.*
- Эстетика: Словарь*, Под общ. ред. А.А.Беляева и др. Политиздат, Москва 1989.

Larysa Garbuzenko

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Wołodomira Wynnyczenki

Facylitacja w procesie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli dyscyplin artystycznych na Ukrainie

Wstęp

Duże zmiany w życiu społeczno-politycznym Ukrainy postawiły przed nauczycielami nowe wyzwania. We współczesnym świecie ważne jest kształtowanie kompetencji w zakresie samorozwoju, ale również orientacja w aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej danego kraju. Jest to szczególnie ważne dla przyszłych nauczycieli dyscyplin artystycznych, bo to od nich będzie zależało rozwijanie wspomnianych wyżej kompetencji u młodego pokolenia. To wartości skoncentrowane wokół estetyki i sztuki, oparte na najwyższych i najbardziej trwałych kanonach.

Kompetencje przyszłych nauczycieli sztuki

Natalya Bibik podkreśla, że kompetencje muszą obejmować cechy człowieka, które pozwolą mu integrować się z szerokim kontekstem społeczno-kulturowym: świadomość wieloznaczności pozycji i poglądów na te lub inne zjawiska; nastawienie na współpracę i dialog; umiejętność organizowania wspólnej działalności; umiejętność korzystania z informacji; rozumienie unikalności kultur, poglądów i zwyczajów; umiejętność współpracy i dialogu na poziomie wzajemnego oddziaływania poszczególnych osób, nośników różnych poglądów i kultur; opracowanie Nonviolent Communication, wizji praw politycznych i społecznych oraz wolności człowieka¹.

Co do kompetencji artystyczno-estetycznych przyszłego nauczyciela plastyki, moim zdaniem posiada on:

- umiejętności pracy z informacją (zdobywanie, analiza, przechowywanie, przekazywanie), wykorzystując różne zasoby,
- umiejętności artystyczno-estetyczne,
- wiedzę o projektowaniu i realizacji zadań artystycznych,

¹ Н. Бібік, *Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів*, Хмельницький 2004.

- wiedzę na temat wychowania estetycznego,
- wiedzę na temat procesów pedagogicznych, zabezpieczających ciągłość tradycji (przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie),
- elementarną wiedzę z zakresu psychopedagogicznych uwarunkowań edukacyjnych w przestrzeni społeczno-kulturowej,
- wiedzę o warunkach i sposobach wspierania procesu samorozwoju,
- wiedzę o znaczeniu i roli sztuki w edukacji i rozwoju społeczno-kulturowym,
- wiedzę o sposobach poznania świata przez sztukę (jej wytwory).

Jednocześnie posiada umiejętności:

- racjonalnego wykorzystania wiedzy w celu kształtowania własnej kultury estetycznej,
- wyboru modelu zachowania się (kreowania własnej osobowości artystycznej), z uwzględnieniem uwarunkowań społecznych i kulturowych,
- konstruktywnej współpracy,
- dostosowanie strategii działania do zaistniałej sytuacji,
- przekazywania wiedzy swoim uczniom.

Student jest gotowy do:

- analizy i weryfikacji pojawiających się problemów na jego drodze do samorozwoju artystyczno-estetycznego,
- kształtowania kultury estetycznej wychowanków,
- profesjonalnego rozwiązywania zadań ważnych dla rozwoju artystyczno-estetycznego,
- podjęcia interakcji ze sztuką i jej twórcami,
- podjęcia interakcji z wychowankami,
- zabezpieczenia własnych potrzeb, poprzez samorozwój i doksztalcanie zawodowe,
- analizy aktualnej sytuacji społecznej w kontekście artystyczno-estetycznych uwarunkowań,
- refleksyjnego spojrzenia na problemy edukacji przez sztukę.

Świadomość kulturowa nauczycieli podstawą wychowania młodego pokolenia

Nabycie wyżej wymienionych kompetencji jest możliwe tylko wtedy, kiedy przyszli nauczyciele przedmiotów artystycznych będą posiadać świadomość własnej kultury. Kształtowanie tych kompetencji opiera się na wielowiekowej tradycji narodu ukraińskiego.

Ważne jest więc kultywowanie tych tradycji i ukazywanie całego bogactwa tekstów kultury narodowej. Jak w innych krajach te tradycje są ściśle związane z kulturą i sztuką ludową. To dzięki tej sztuce zachowujemy ciągłość tradycji, możemy łączyć to co było z tym co jest, stwarzając warunki do kontynuacji dla przyszłych pokoleń.

Sztuka ludowa jest bardzo bogatym źródłem estetyczno-artystycznych wartości. Dlatego wykorzystywanie jej do celów edukacyjnych, a przede wszystkim do samorozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli przedmiotów artystycznych jest bardzo ważne. To dzięki tym zasobom młodzi ludzie mogą kształtować swoją samoświadomość społeczną i świadomość kulturową.

Facylitacja

Termin **facylitacja** został wprowadzony do pedagogiki (w teorii i praktyce) przez Carla Rogersa². Problemem tym zajmowali się między innymi Elena Wrublewska, Ivan Zazun, Svitlana Kolomyjczenko, Oleksandr Fisun. Facylitacja pedagogiczna jest rozumiana przeze mnie jako stworzenie atmosfery wsparcia i specyficznych warunków do samopoznania, samowyróżnienia i samorozwoju przyszłych nauczycieli. Facylitator to osoba, która ułatwia wszelkie działania zmierzające do osiągnięcia wyżej wymienionych efektów, wspiera, pomaga.

Facylitacja jest szczególnie istotna w procesie kształtowania kompetencji osobowościowych i artystyczno-estetycznych przyszłych nauczycieli plastyki. Dzięki takiemu działaniu pojawiają się umiejętności, które są podstawą dla skutecznej działalności zawodowej nauczyciela. Są to między innymi:

- rozwinięta wyobraźnia,
- nieszablonowość myślenia,
- krytyczny ogląd rzeczy,
- umiejętność uogólniania,
- zdolność do konstruowania nowych pomysłów i umiejętność ich rozwiązania,
- stanowczość,
- potrzeba pozostawania w stałej gotowości,
- cierpliwość,
- umiejętność zachowywania wiary w zwycięstwo podczas niepowodzeń twórczych.

Autorzy współczesnych standardów kształcenia (na poziomie studiów wyższych) podkreślają, że decydującym w wykształceniu jest kształtowanie zdolności fachowca na podstawie odpowiedniego podstawowego wykształcenia, z uwzględnieniem jego możliwości.

Dla przyszłych nauczycieli plastyki szczególnie ważne są te umiejętności artystyczne, pedagogiczne i metodyczne, które będą miały znaczący wpływ na ich całonizkowy rozwój kulturowy i estetyczny.

Aktywność artystyczno-estetyczna jest bardzo specyficzną formą działalności człowieka, dzięki niej dochodzi do kompleksowego rozwoju osobowości. Rozwój

² К.Р. Роджерс, *Взгляд на психотерапию. Становление человека*, Издательская группа „Прогресс”, – „Универс” 1994.

ten jest oparty z jednej strony na stałym i bezpośrednim kontakcie z wytworami sztuki, a z drugiej strony na własnej aktywności twórczej. Rezultaty zawsze utrwalają się w aspekcie materialnym – w wyniku działalności, oraz w aspekcie duchowym – w zdobytym doświadczeniu i umiejętnościach.

Wykładowca-facylitator

Kim jest dla swoich studentów wykładowca-facylitator? Przede wszystkim jest koordynatorem działań. Nie występuje z pozycji eksperta, ale jest przewodnikiem po świecie sztuki ludowej. Powinien wskazywać, stymulować, prowokować do poszukiwania. Powinien ukazywać całe piękno kultury i sztuki własnego kraju, stymulować do podejmowania jej analizy i interpretacji (w warstwie werbalnej i warstwie twórczej). Jest koordynatorem działań twórczych, pomaga studentom w rozwiązywaniu artystycznych problemów (w warstwie technologicznej), w celu poznania tajników sztuki ludowej (opartej na konkretnych zasadach estetycznych, właściwych dla kręgu kulturowego).

W czasie omówienia konkretnych problemów – zadań, wykładowca-facylitator powinien wykorzystywać parafrazę wypowiedzi studenta, pokazać kontrprzykład, odwołać się do konkretnego wytworu sztuki ludowej. Ważna jest też umiejętność argumentowania (własnych wyborów, decyzji twórczych). Efektem powinna być zdobyta przez studenta umiejętność precyzowania pomysłów artystycznych (na podstawie sztuki ludowej).

W procesie dydaktycznym wykładowca-facylitator pomaga zrozumieć studentom, że to oni sami są odpowiedzialni za swój rozwój. Muszą chcieć i rozumieć jak ważne są procesy samodoskonalenia osobowościowego i artystycznego. Muszą nauczyć się umiejętności samodzielnego rozwiązywania zadań. Wsparcie facylitatora pozwala zrozumieć siebie, poznać własne możliwości i przekraczać samego siebie. Bo przecież, jak podkreśla Rogers, każdy człowiek z natury posiada pragnienie samoaktualizacji i dąży do samorozwoju osobowościowego³.

Jak podkreśla Alla Kramarenko, rozwój zawodowy dokonuje się na drodze stałej wymiany i współpracy wiedzy i umiejętności, zmysłów i emocji⁴. W trakcie realizacji zadania artystycznego – w czasie przygotowania pomysłu i następnie w trakcie jego realizacji – zachęcamy studentów do zadawania pytań. Pomagają one w konstruktywnym wyciąganiu wniosków. Pomagają upewnić się czy wybór takiego a nie innego rozwiązania jest dobry. Czy posiadane informacje na temat formalnych rozwiązań artystycznych są właściwe i wystarczające w projektowaniu własnych zadań artystycznych. W końcu, czy dany wybór (konkretnej inspiracji sztuką ludową) będzie

³ К.Р. Роджерс, *Взгляд на психотерапию. Становление человека*, *op.cit.*

⁴ А. Крамаренко, *Розвиток гуманно-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів*, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця 2005, с. 53–55.

przydatny w procesie edukacyjnym, czy będzie miał wpływ na kształtowanie świadomości kulturowej i artystycznej młodego pokolenia. Ten wymiar praktyczny jest bardzo ważny. Poprzez zainteresowanie studentów staramy się pobudzić ich ciekawość poznawczą (związaną z najbliższym kręgiem kulturowym).

Projekt Alla-prima

Jedną z propozycji praktycznego działania była realizacja projektu pt. „Cudowny świat Marii Pryjmaczenko”. To projekt twórczy opracowany przez studentów skupionych wokół ruchu artystycznego „Alla-prima” (ruch artystyczny „Alla-prima” powstał w 2003 r., miał na celu popularyzację sztuki oraz zachęcenie mieszkańców miasta do twórczości artystycznej).

Zadaniem studentów było znalezienie jak największej liczby pomysłów na warsztaty artystyczne. Oczywiście głównym źródłem inspiracji, wokół którego budowane były pomysły, była twórczość ludowej artystki Marii Pryjmaczenko. Studenci proponowali różne rozwiązania technologiczne i artystyczne, od kopii obrazów po samodzielne interpretacje.

Rolą wykładowcy była koordynacja, pomoc w konstruowaniu scenariusza do każdej propozycji, korekta w trakcie realizowanych działań, a w końcowej fazie ich omówienie.

Każdy uczestnik miał możliwość indywidualnego rozwiązania. Wzajemna wymiana myśli i doświadczeń pozwoliła na opracowanie nie jednego, ale całego cyklu warsztatów.

Bardzo ważnym elementem był etap końcowy projektowania, wykładowca wraz ze studentami dokonywał analizy całego procesu. Jest to bardzo specyficzna refleksja artystyczno-twórcza i pedagogiczna pozwalająca na samodzielną ocenę pracy własnej i pracy innych. To ważna umiejętność poznawania siebie poprzez innych.

Wszystkie warsztaty, które miały miejsce w przestrzeni miejskiej, zostały zrealizowane w sytuacji szkolnej. Każdy student przygotowywał się do konkretnej roli, np. „organizatora warsztatu twórczego”, „głównego artysty warsztatu twórczego”, „administratora”, „dostawcy”, „PR-menedżera”, „dzieci, które będą uczestniczyć w warsztacie”, „rodzice dzieci” i inne. Po przemyśleniu problemu, odpowiedzialni za organizację warsztatu twórczego zaczęli przygotowania i tak na przykład:

- organizator warsztatu twórczego – pilnuje całego procesu i działania każdej osoby oddzielnie,
- główny artysta warsztatu twórczego lub artyści – demonstrują uczestnikom kolejność wykonania prac i korygują prace,
- administrator – monitoruje całość działania twórczego i pilnuje porządku,
- dostawca – jest odpowiedzialny za zaopatrzenie materialne warsztatu i końcową prezentację (wystawę),

- „PR-menedżer” – do jego obowiązków należą: popularyzacja warsztatu twórczego, promocja artysty oraz prezentacja wykonanych utworów.

Oczywiście ten sam projekt może być realizowany przez kilka grup. Wyniki poszczególnych zespołów są porównywane i omawiane (dla osiągnięcia jak najlepszych rezultatów).

W 2012 roku zrealizowano zadania:

- Bajkowa istota,
- Przestrzeń,
- Plastyka,
- Ja w Rusi,
- Stemplowanie.

Każdy z opracowanych warsztatów ujawnił i uwypuklił indywidualizm studentów. Jedno źródło inspiracji – wiele twórczych rozwiązań.

Podsumowanie

Podsumowując, można stwierdzić, kiedy wykładowca występuje jako facylitator działalności naukowo-poznawczej i artystyczno-twórczej, pojawiają się doskonałe warunki do kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem takich wartości, jak samodzielność w działaniu, umiejętność adaptowania do często zmieniających się warunków. Następuje całościowy rozwój i kształtowanie najważniejszych nauczycielskich kompetencji.

Bibliografia

- Бібік Н., *Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів*, Хмельницький 2004.
- Гончаренко С.У., *Державні стандарти професійної освіти*, ТУП. Хмельницький 2002
- Крамаренко А., *Розвиток гуманно-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів*. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця 2005.
- Роджерс К.Р., *Взгляд на психотерапию. Становление человека*, Издательская группа „Прогресс”, – „Универс” 1994.

Tetiana Stritiwycz

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Wołodomyra Wynnyczenki

Kształtowanie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli plastyki w Ukrainie

Wstęp

Współczesne czasy stawiają przed nami nowe wyzwania w kontekście przygotowania przyszłych nauczycieli plastyki. Na uczelniach i uniwersytetach poszukujemy nowych metod nauczania, prowadzących do podwyższenia jakości kształcenia studentów. Zwracamy uwagę na ich przygotowanie teoretyczne, ale także kształtujemy umiejętności w obszarze samodzielnej pracy twórczej czy samorozwoju zawodowego. Ważne jest dla nas połączenie dwóch aspektów, dwóch płaszczyzn: sztuki i pedagogiki.

System kształcenia nauczycieli plastyki

W obecnej chwili borykamy się z pewnymi rozbieżnościami pomiędzy wymogami programowymi. Nasi studenci nie są przygotowani do wykorzystania nabytej wiedzy w sytuacji edukacyjnej (w pracy zawodowej). Nie potrafią łączyć swoich aktywności. Często stają przed dylematem: czy są tylko artystami, czy tylko nauczycielami. To najważniejszy problem w naszym systemie kształcenia. Czy jest możliwe rozwiązanie? W warunkach intensyfikacji współczesnego procesu edukacyjnego, osiągnięcie tego poprzez stosowanie tradycyjnych metod nauczania nie jest możliwe. Najlepsze efekty osiągamy poprzez szerokie stosowanie metod aktywnego nauczania/uczenia, w których dużą rolę będzie odgrywało zarówno przygotowanie artystyczne, jak i pedagogiczne.

W literaturze sposoby i metody prowadzenia zajęć, które sprzyjają aktywizacji działalności naukowo-poznawczej, przyjęto nazywać metodami aktywnego nauczania. Ich stosowanie pozwala zorganizować samodzielną pracę twórczą studentów, proponując zadania typu poznawczo-poszukiwawczego. Dzięki nim studenci mają możliwość samodzielnego i twórczego rozwiązywania problemów i pogłębiania wiedzy. To również możliwość „złamania” stereotypowego podejścia do procesu edukacyjnego. Tutaj student nie tylko odtwarza, ale staje się kreatorem własnego działania.

Metody pracy

Problem kształtowania twórczej osobowości studenta, zdolnego do samorozwoju zawodowego, jest jednym z nadrzędnych celów w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli plastyki. Uwzględniając wyżej wymienione myśli, szczególnie aktualnym wydaje się wykorzystanie interaktywnych i grupowych metod pracy. Pozwalają one, w szczególności sposób, kształtować umiejętności komunikacyjne (tak ważne w edukacji na każdym szczeblu). Wśród metod aktywizujących najczęściej wykorzystuje się metody praktycznego działania. Posiadają one ogromne walory, są ukierunkowane na działanie praktyczne, co daje lepszą skuteczność w procesie edukacyjnym (nabywania wiedzy i umiejętności). Prowadzi też do samorozwoju zawodowego. Działania takie są stale podejmowane przez nauczycieli akademickich, ale nadal jest ich bardzo mało. Brak jest jakiegokolwiek systematyki. Są to raczej działania sporadyczne, włączane nieco „intuicyjnie” w proces edukacyjny. Tymczasem współczesne badania jasno wskazują na potrzebę stosowania wszelkich metod, które prowadzą do kształtowania myślenia i działania o charakterze twórczym.

Na skuteczność stosowania metod aktywizujących w przygotowaniu przyszłych nauczycieli wskazują w swoich publikacjach naukowych między innymi Olena Lubaszenko, Galina Martijanowa, Wołodymyr Rudenko, Oleksandr Jemec, Mukola Paszczenko. Wyraźnie podkreślają walory tych metod. Wtedy to w sposób szczególnie rozwijają się następujące obszary: potrzeba zdobywania wiedzy, potrzeba samorozwoju, umiejętność refleksyjnego spojrzenia na naukę, umiejętność krytycznego wnioskowania i rozwiązywania zadań. Jak podkreśla Juryj Szwałb nie byłoby to możliwe, gdyby w procesie przygotowania studentów pojawiały się tylko klasyczne metody nauczania. Według niego metody aktywizujące powinny być wiodące¹.

Po dokonaniu analizy literatury poświęconej współczesnym metodom pracy, które są wykorzystywane w kształceniu nauczycieli, jednoznacznie mogę stwierdzić za Stepanem Symonenką, Katernus Strokową czy Oksaną Rudnyckią, że najważniejsze w praktyce akademickiej są te ukierunkowane na rozwój osobowości studenta. Są to zajęcia z motywacji, samoświadomości i wzrostu osobowościowego. To metody ukierunkowane na rozstrzyganie zagadnień pedagogicznych, jednocześnie pełniące funkcje „diagnostyczne”. Dzięki temu możemy dokonywać weryfikacji, systematycznej samooceny bezpośrednio na zajęciach, nie przerywając przy tym procesu uczenia się.

Metody aktywizujące w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli plastyki

Ze względu na ogromne walory metody aktywizujące są szczególnie przydatne w przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli przedmiotów artystycznych.

¹ Ю.М. Швалб, *Задачный подход к построению учебного тренинга в ВУЗе*, ДЮІ, Донецьк 2005.

Jest tak dlatego że (tak jak pisałam wcześniej), dzięki nim kształtują się najważniejsze kompetencje potrzebne do wykonywania tego zawodu.

Według Katernus Strokowa metody aktywizujące mobilizują do stałego poszukiwania i doskonalenia zawodowego. Pobudzają aktywność poznawczą, prowokują do stosowania różnicowanych i nowatorskich rozwiązań, dostosowanych do stale zmieniającej się rzeczywistości. Co ważne przynoszą długotrwałe i stałe efekty².

Kształcenie studentów, przyszłych nauczycieli przedmiotów artystycznych, jest bardzo specyficzną pracą. Zawsze odbywa się w interakcji nauczyciel akademicki/mistrz a student/uczeń. W tej relacji ważne jest kształtowanie twórczych postaw nie tylko w obszarze pedagogiki, ale również na płaszczyźnie artystycznej. To nie jest „zwykłe” przekazywanie wiedzy, to współpraca i wzajemne uczenie się, doskonalenie siebie³. Dlatego tak ważny jest dobór odpowiednich metod pracy. Wśród nich pojawiają się między innymi dyskusja, działania problemowe, praktyczne działania, eksperymenty i oczywiście metody aktywizujące. W myśl zasady, że to co jest poznane w trakcie działania jest bardziej zrozumiałe. Tak jak mówi amerykańskie przysłowie „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Jak zaznaczają psycholodzy, podczas pasywnej percepcji osoby, które się uczą, zapamiętują ok. 10% tego co czytają, 20% tego co słyszą, 30% tego co widzą, 50% tego co słyszą i widzą. A podczas aktywnej percepcji informacji i aktywnego działania zapamiętują 80% tego co sami mówili i 90% tego co sami robili.

Biorąc pod uwagę powyższą argumentację, można wysunąć postulaty, że w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli przedmiotów artystycznych, należy stwarzać takie sytuacje, które sprzyjałyby maksymalnemu ujawnieniu możliwości indywidualnego rozwoju studenta, pobudzałyby jego siły wewnętrzne do samorozwoju zawodowego. Praktyczne działanie stwarza warunki, w których każdy człowiek dostrzega własną indywidualność i indywidualność innych, szanuje godność osobistą i godność innych. Ważne znaczenie mają: uznanie indywidualności każdego studenta z uwzględnieniem jego emocjonalności i uczuć oraz indywidualnych potrzeb.

W trakcie ćwiczeń działanie jest ukierunkowane nie na dziedzinę poznawczą (percepcję, uwagę, pamięć, myślenie), ale na dziedzinę emocjonalno-uczuciową i motywacyjną. Przez stosowanie różnych metod (gra fabularna, dyskusja grupowa, ćwiczenia z komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ćwiczenie nawyków, itp.) student-słuchacz nabywa doświadczenia w rozpoznawaniu sytuacji, swoich stanów psychicznych i emocjonalnych⁴.

² K.A. Строков, *Современные технологии специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности*, ТГУ, Тамбов 2000.

³ В.Ф. Орлов, *Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: теорія і технологія*, Наукова думка, Київ 2003.

⁴ Н.Г. Рудюк, *Тренінг формування мотивації учіння підлітків*, Рута, Чернівці 2006.

Przykładowe rozwiązania metodyczne

Podczas zajęć z metodyki nauczania sztuk plastycznych zwracamy przede wszystkim uwagę na rozumienie relacji „ja” – przyszły nauczyciel. Wszystkie działania są ukierunkowane na doskonalenie warsztatu nauczycielskiego, ale również na zrozumienie wartości i misji zawodowej.

Warsztaty mają swoją określoną strukturę, ustalony tryb postępowania. Zawsze rozpoczynają się od przywitania wszystkich uczestników, wprowadzenia w tematykę warsztatów, następnie ma miejsce właściwa aktywność (ćwiczenia twórcze) i zakończenie/podsumowanie (autorefleksja, analiza).

Oto kilka przykładów realizowanych warsztatów:

- „Ja – mogę być...”, zadanie skoncentrowane na rozpoznawaniu własnego potencjału zawodowego,
- „Podwyższenie samooceny zawodowej”, zadanie skupione na kształtowaniu pozytywnej samooceny zawodowej oraz kształtowaniu odpowiedzialności zawodowej. Tematy ćwiczeń to próba odpowiedzi na postawione otwarte pytania/problemy: „cechy mojej osobowości, które mogą pomóc w osiągnięciu sukcesu w zawodzie”, „moje słabe strony, które mogą przeszkadzać w osiągnięciu sukcesu zawodowego”, „co chcę zrobić, aby podnieść własne kwalifikacje zawodowe?”,
- „Planowanie strategii samorozwoju zawodowego”, zadanie skoncentrowane na projektowaniu działań ukierunkowanych na samorozwój i rozwój zawodowy. Ćwiczenia to „projekt twórczy w zakresie sztuki” czy „opracowanie planu samorozwoju osobowościowego i zawodowego”,
- „Indywidualny rozwój potencjału zawodowego”, zadanie skoncentrowane na modelowaniu samoakceptacji, diagnozowaniu własnych możliwości zawodowych i twórczych. Rodzaje działalności praktycznej to ćwiczenia „łańcuch”, „trampolina” lub dyskusja grupowa nad postawionymi pytaniami/problemami „Potencjał zawodowy nauczyciela sztuk plastycznych”, „Które cechy osobowościowe są najważniejsze dla sztuk plastycznych?”, test „Jaki jest wasz potencjał twórczy?”.

Podsumowanie

Szkolenie, jako metoda nauczania, ma istotną przewagę nad innymi metodami i rodzajami nauczania. Jednocześnie wymaga od specjalistów nie tylko wiedzy, lecz także umiejętności jej stosowania w działalności praktycznej.

Możemy wymienić kilka istotnych wartości metod aktywizujących. Między innymi:

- podczas szkolenia proces nauczania jest maksymalnie zbliżony do sytuacji rzeczywistej,

- szkolenie jest interaktywną metodą nauczania, uczestnicy występują w różnych rolach i działają w sposób odpowiedni do swojej roli,
- szkolenie jest zarówno metodą grupową, jak i indywidualną. Jednocześnie kształtują się dyspozycje indywidualne i grupowe,
- podczas szkolenia dochodzi do wytworzenia się specyficznej przestrzeni emocjonalnej i poznawczej, co mocno intensyfikuje proces nauczania.

Podsumowując, można stwierdzić, że metody aktywizujące powinny być stałym elementem zajęć ze studentami przygotowującymi się do pełnienia roli nauczyciela przedmiotów artystycznych.

Bibliografia

- Коваленко О.Е., *Методика професійного навчання*, Вид – во НУА, Харків 2005.
- Строков К.А., *Современные технологии специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности*, ТГУ, Тамбов 2000.
- Орлов В.Ф., *Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: теорія і технологія*, Наукова думка, Київ 2003.
- Рудницька О.П., *Педагогіка: загальна та мистецька*. Навчальна книга – Богдан, Тернопіль 2005.
- Рудюк Н.Г., *Тренінг формування мотивації учіння підлітків*, Рута, Чернівці 2006.
- Швалб Ю.М., *Задачный подход к построению учебного тренинга в ВУЗе, ДЮИ, Донецьк* 2005.

Ирина Грабовская

Институт профессионально-технического образования

Национальной академии педагогических наук Украины

Нравственная культура как фундамент развития личности

Введение

В статье проанализирована проблема нравственности и нравственного воспитания на этапах развития общества, раскрыта сущность понятия «нравственная культура» как интегративного качества личности, которое включает в себя весь духовный потенциал личности, интеллектуальные, эмоциональные и практически-действенные компоненты ее сознания. Делается акцент на том, что нравственная культура определяет не только познавательные интересы личности, но и ее мировоззренческие установки, ценностные ориентации, общее жизненное кредо человека. Определено значение духовных и нравственных качеств личности для становления нравственного сознания и нравственной культуры личности. Раскрыто значение развития гуманистической педагогики как важной задачи системы образования XXI столетия.

Постановка та обоснование актуальности проблемы

Углубление процессов демократизации и гуманизации жизни общества органически связано с признанием в качестве высшей ценности – человека, его нравственных и духовных сил. Каждое государство нуждается в гражданах с высоким уровнем сознания, способных мыслить и действовать на общее благо. Поэтому, важной задачей системы образования любой страны становится целенаправленное формирование нравственного сознания, нравственной культуры, желания и потребности нравственного развития каждого гражданина.

Проблема нравственности и нравственного воспитания на всех исторических этапах развития общества занимала особое место. Еще в первобытном строе люди стремились к отношениям на основе своеобразной идеи справедливости. Классовые общества: рабовладельческое, феодальное, капиталистическое вносили свои коррективы в понятие нравственности.

Данная проблема всегда стояла в центре внимания как мыслителей всех народов – философов, педагогов, психологов – так и широкой мировой общечеловечности. Сущность понятия нравственности пытались раскрыть великие мыслители древности: Эпикур и Сенека, Сократ и Платон, которые выдвигали на первый план духовное начало человека, потому что только оно дает ему возможность различать добро и зло, любовь и ненависть, милосердие и жестокость, таким образом делая выбор в пользу человеколюбия.

Анализ научных исследований и публикаций

Вопросами развития нравственной культуры личности занимались многие исследователи: Я. Коменский и Дж. Локк, Ж. Руссо и Д. Дидро, А. Дистерверг и К. Гельвеций, – все они пытались изобразить человека как творца и носителя нравственной культуры. Они нашли себе достойных продолжателей в лице педагогов и психологов: К. Манхейма и К. Роджерса, Б. Спока и С. Френе. Исследованиями отдельных аспектов развития нравственного сознания занимались А. Зосимовский, Л. Рувинский; нравственных ценностей – А. Кочергин, А. Маслоу, В. Семенов, А. Федь; нравственных знаний – А. Богданова, А. Глущенко; нравственных чувств – Л. Громова, Б. Додонов; мотивов нравственного поведения – П. Симонов, П. Якобсон; морального выбора – Ю. Дробницкий, В. Мухина, А. Титаренко; нравственного развития – Е. Суботский, В. Чудновский; нравственной воспитанности – В. Киричок, Н. Кузьмина и другие.

Цель статьи – дать определение нравственной культуры личности в контексте гуманистической педагогики, раскрыть значение нравственных и духовных ценностей для формирования гражданского общества XXI века.

Изложение основного материала

Совершенно очевидно, что культура – это своеобразный индикатор отображения различных форм человеческого бытия. В зависимости от состояния личности, в котором она находится, можно сделать вывод и об общем состоянии духовной жизни общества той или иной эпохи. Само понятие культуры является многомерным и предполагает различные интерпретации. Чтобы понять его многомерность, следует указать, что в современной науке существует несколько тысяч его толкований. Опора на системный подход позволяет понимать культуру как сложную систему, которая характеризуется целостностью, объективностью, функциональностью и наличием в ней сложной структуры, включающей совокупность своеобразных духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных аспектов, характеризующих общество или общественную группу.

Проведенный анализ научных источников по проблеме места культуры в предметной среде общества дает основание утверждать, что культура является мощным средством нравственно-духовного возрождения личности и формой национального сознания. Овладение символами и атрибутами культуры будет способствовать мировоззренческой и образовательной миссии культуры, станет основой становления национальной самоидентификации и самоидентичности личности.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что нравственная культура – это сложное, интегративное социально-психологическое образование в структуре личности. Однако, раскрыть его можно лишь в контексте общего понятия культуры. В широком смысле, нравственная культура включает в себя все, что стало результатом работы человеческого разума и рук. Поэтому все попытки дать этому понятию конкретное определение до сих пор результатом не увенчались.

Насколько широк спектр определений культуры, мы можем убедиться, приведя несколько из них. Так, З. Фрейд под человеческой культурой понимал все то, в чем человеческая жизнь возвысилась над своими биологическими обстоятельствами и чем оно отличается от жизни животных. Дж. Брунер считает, что культура есть не что иное, как определенная система приемов, которые формируют и усиливают способности человека. По мнению Э. Маркаряна, класс явлений культуры – это не что иное как многогранная система средств, благодаря которой осуществляется коллективное и индивидуальное в жизни людей, организуются, функционируют и развиваются человеческие отношения.

Опираясь на разделение культуры (материальная, социальная, духовная), осуществленное А. Крёбером и К. Клакхоном, следует отметить, что все эти элементы единой системы культуры тесно взаимосвязаны. Суть природы культуры заключается в том, что она обогащает эстетические чувства индивида и его духовный мир через присущие ему собственные ведущие характеристики, выступая носителем ценностей общества, его потребностей, мотиваций.

Исходя из предыдущих толкований понятия культуры, нравственную культуру никак нельзя упрощать к системе специальных норм и ценностей. Это понятие шире и включает в себя весь духовный потенциал личности, интеллектуальные, эмоциональные и практически-действенные компоненты его сознания. Нравственная культура определяет не только познавательные интересы личности, – она обуславливает ее мировоззренческие установки, ценностные ориентации, общее жизненное кредо.

Таким образом, нравственную культуру можно рассматривать как интегрированное качество личности. В научной литературе последних лет понятие «нравственная культура» характеризуется как «закрепление в общественном сознании нравственных ценностей, используемых на практике большинством

людей»¹, как «степень усвоения прогрессивных моральных ценностей и овладение навыками их реализации»²; или «все морально положительное, ценное в жизнедеятельности индивида или социальной общности»³.

Приведенные выше определения не охватывают весь спектр философского и психолого-педагогического анализа этого явления, они свидетельствуют лишь о многогранности нравственной культуры, ее полиаспектности и внутренней сущности. Понятие «нравственная культура» нами определено как качественная характеристика нравственного развития личности, ее нравственная зрелость, высокий уровень нравственных отношений, которые проявляются в культуре нравственного сознания, нравственных чувств и поведения человека, входящих в структуру феномена «нравственная культура».

Нравственная культура должна работать в направлении обеспечения функциональности морали. Но следует помнить философский тезис о целесообразности рассмотрения самых разнообразных объектов в единстве всеобщего, единичного и индивидуального. Поэтому сопоставление различных подходов к понятию культуры должно сочетаться с рассмотрением сущности всеобщей человеческой культуры, с одной стороны, и воплощением нравственной культуры в индивиде (точнее – в личности), с другой. «Человеческую личность можно по праву рассматривать как единичное воплощение культуры, т.е. всеобщего в человеке»⁴.

Проблема формирования нравственной культуры личности – это часть общей социальной проблемы взаимоотношений не только между человеком и обществом, но и между отдельными людьми. Следовательно, социальный ее уровень определяется духовными качествами личности. Потерей их в значительной мере и объясняются все социальные проблемы, все коллизии национального бытия. Соответственно и выход из сложившейся ситуации, надо искать на пути возвращения к опыту гуманистической педагогики, который гарантировал нам сохранение высокой духовности, человеческого лица и человеческого достоинства. Этап трансформации нравственных и духовных ценностей активизирует целостное восприятие мира как сообщества высокой нравственной культуры и культурно-нравственного взаимообогащения.

¹ М.И. Боришевский, *Духовные ценности в становлении личности гражданина*, «Педагогика и психология» 1997, № 1, с. 144–150.

² В.С. Библер, *На гранях логики культуры. Книга избранных очерков*, Русское феноменологическое общество, Москва 1997, с. 440.

³ А.Ф. Лосев, *История античной эстетики*, Москва 1978, с. 243.

⁴ В.А. Малахов, *Этика: учебное пособие*, Просвещение, Москва 2006, с. 384.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Таким образом, нравственная культура личности определена нами как интегрированное качество, которое включает целостность ценностных ориентаций, гармонии, внутренней силы человека. Данные составляющие меняют к лучшему гражданское общество, создавая новый тип общественных отношений и переход к образованию будущего, где основное внимание уделяется нравственным и духовным ценностям. Сейчас мы без всякого преувеличения можем утверждать: либо человечество XXI века станет сообществом высокой всеобщей нравственности, или его не будет вовсе. Перспективой дальнейших исследований есть разработка дидактических материалов для активизации и интенсификации нравственного воспитания в учебных заведениях.

Литература

- Боришевский М.И., *Духовные ценности в становлении личности гражданина*, «Педагогика и психология» 1997, № 1.
- Библер В.С., *На гранях логики культуры. Книга избранных очерков*, Русское феноменологическое общество, Москва 1997.
- Лосев А.Ф., *История античной эстетики*, Москва 1978.
- Малахов В.А., *Этика: учебное пособие*, Просвещение, Москва 2006.

Оксана Яненко

Центральноукраинский государственный педагогический университет
имени Владимира Винниченко

Современные тенденции в подготовке будущих педагогов-музыкантов в классе эстрадного пения

Введение

В условиях интеграции отечественного образования в европейское образовательное пространство, имплементации Закона «О высшем образовании» (2014) Украины, растут требования и к высшему художественному образованию, которому принадлежит особое место в духовном росте подрастающего поколения.

В музыкальных школах, колледжах, университетах, академиях художественного направления появляются классы эстрадного пения, преподавание в которых требует создания концепции подготовки специалиста-музыканта по эстрадному вокалу в высшем учебном заведении. Поэтому есть необходимость в определении специфики подготовки современного специалиста-музыканта в классе эстрадного пения, профессиональная деятельность которого связана с одним из самых доступных, демократических, личностно-ценностных для детей и юношества видов музицирования, которым является эстрадное вокальное искусство.

Анализ исследований и публикаций

Рост интересов и потребностей современной молодежи в сфере вокального искусства обусловил повышение внимания отечественных и зарубежных ученых к различным аспектам вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности, и в частности, к основам эстрадной вокально-исполнительской деятельности (Н. Дрожжина, Н. Толмачева), к методике обучения эстрадному пению (К. Линклейтер, Ю. Осетров, С. Риггс, К. Садолин), к проблемам подготовки специалистов-музыкантов в эстрадной вокальной деятельности (Ю. Юцевич). Однако в научной литературе специфика подготовки специалиста-музыканта в классе эстрадного пения обоснована недостаточно.

Цель статьи – раскрыть специфику подготовки современного специалиста-музыканта в классе эстрадного пения.

К основным задачам статьи отнесены:

- Выявить специфику подготовки специалиста-музыканта в классе эстрадного пения,
- Отразить целесообразность использования современных методик эстрадного вокала в классе эстрадного пения.

Изложение основного материала

В подготовке будущего специалиста-музыканта эстрадное вокальное искусство занимает видное место, что связано с его исключительной популярностью среди молодежи Украины, которая стремится к развитию и проявлению своих творческих певческих способностей и к их реализации в мире современного шоу-бизнеса. Поэтому, студенты художественных факультетов, несмотря на разный уровень естественных вокальных данных и степень вокальной подготовки на момент поступления в высшее учебное заведение, мотивированны к занятиям эстрадным вокалом, проходящих в классе эстрадного пения. Целью эстрадной вокальной подготовки специалистов-музыкантов является формирование их вокальной культуры, что предусматривает овладение студентами основами вокального исполнительства и вокальной педагогики. За время обучения в классе эстрадного пения студенты должны: овладеть профессиональными вокально-исполнительными умениями, накопить эстрадный вокальный репертуар, овладеть специфическими вокальными методами и приемами, которые характерны для различных жанров эстрадной и джазовой музыки, приобрести опыт сценических выступлений.

Говоря о качестве подготовки специалистов-музыкантов к проведению вокальной работы с учащимися Ю. Юцевич констатирует, что ее уровень, к сожалению, снижается. Автор предостерегает, что учителя не подготовлены к работе с эстрадным голосом, а не качественное эстрадное пение с использованием электронных средств обработки звука голоса позволяет петь не слишком высоко, несильно, недолго и нечасто. Студенты даже не представляют себе возможности физиологически природного певческого процесса. Ученый отмечает, что отсутствие академической вокальной школы не позволяет эстраднему певцу работать в течение длительного времени, распевая «живым» звуком¹. Такого же мнения придерживается Ю. Осетров, который отмечает, что между классическими и эстрадными видами вокального исполнительства,

¹ Ю.Е. Юцевич, *Про українську співацьку школу*, «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова» 2010, вип. 10.

не существует антагонизма². То есть, подготовка специалистов-эстрадников должна осуществляться на базе классической вокальной подготовки.

По определению Н. Дрожжина, эстрадному вокальному исполнительству присущи идентичные академическому вокалу установки, такие как: грудно-брюшное дыхание, высокая позиция звучания голоса, смешивание головного и грудного резонирования, свободное положение гортани, освобождение мышц, участвующих в голосообразовании³. Качественная подготовка будущих специалистов в классе эстрадного пения базируется на общих основах академической вокальной школы, предусматривает углубленное освоение знаний психофизиологических законов и анатомии голосового аппарата и умений использовать различные виды атаки звука, резонаторные ощущения с преобладанием главного резонирования, нижнереберно-диафрагматическое дыхание, сглаживание регистровых переходов, умение удерживать стабильное и несколько заниженное положение гортани, достижение четкой дикции и артикуляции. Итак, использование основных установок академической вокальной школы в обучении эстрадному пению студентов является специфическим, но обязательным для их подготовки в классе эстрадного пения.

К специфике подготовки будущих специалистов в классе эстрадного пения необходимо отнести использование высокохудожественного разножанрового и разностилевого вокального репертуара и освоение студентами жанрово-стилистических средств эстрадного вокального исполнительства. Репертуар, который подбирается с учетом вокально-технической и художественной подготовки студента, является содержанием подготовки будущих специалистов-музыкантов в классе эстрадного пения. Поэтому важно, чтобы студенты изучали разножанровые и разностилевые произведения композиторов-классиков, современных отечественных и зарубежных композиторов, народные песни в эстрадной и джазовой обработке. В репертуар должны входить романсы, народные и эстрадные песни, вокальные композиции в разных стилях (pop, bebop, hard bop, rock, blues, swing, modern jazz, soul и другие), баллады, произведения из мюзиклов и тому подобное.

Исполнение такого репертуара требует от будущих специалистов сформированных умений петь в различных эстрадно-джазовых стилях, в том числе и освоения современных стилей, таких как рок, соул. Это требует овладения драйвовым пением в верхнем регистре; джазовой вокальной музыкой – подвижностью, гибкостью, легкостью голоса на всем его диапазоне. Для романсной и песенной лирики – чувственным и мягким звучанием, углубленным

² Ю.О. Осетров, *Шляхи та методи підвищення якості виконавської підготовки майбутніх викладачів естрадного вокалу*, «Наша школа» 2009, № 2.

³ Н.В. Дрожжина, *Естрадно-джазовий спів: навчальна програма*, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Харків 2006.

вниманием к слову. Нам близка мысль Н. Толмачевой⁴, которая к жанрово-стилистическим особенностям эстрадного вокального исполнительства относит: интонирование, фразировки, способ звукообразования, соответствие саунда (качественной характеристики индивидуального звучания голоса) инструментальному сопровождению, вокальную импровизацию.

Овладение особыми вокальными методами и приемами эстрадного пения, также можно отнести к специфике подготовки современного специалиста-музыканта в классе эстрадного пения. Так, Кэтрин Садолин рассматривает приемы, которые важно использовать в процессе обучения эстрадному вокалу⁵: расщепление (*distortion*) – прием пения, при котором к чистому звуку добавляется доля другого звука, нередко – шумового; субтоном (*air added to the voice*) – пение с предыханием; скрип – прием базируется на атаке звука со скрипом; вибрато (*vibrato*) – колебания тона звука, вызывается движением диафрагмы и гортани; рычание (*groul*) – прием, предусматривающий пение на опоре от диафрагмы при сильном выдохе воздуха снизу живота с последующим расщеплением голосовых связок; визг / крик (*screams*) – прием, основанный на крике в высокой тесситуре; йодль – резкий переход от грудного голоса на фальцет и наоборот; фальцет – безопорное пение в главном регистре, без обертонов. Применение вокальных приемов эстрадного пения должно осуществляться в соответствии с жанром и стилем вокального произведения с чувством меры и эстетики звука. Кэтрин Садолин определила режимы вокально-динамической эстетики: нейтральный (*neutral*), сдержанный (*curbing*), интенсивный (*overdrive*), ударный (*belting*), отличающиеся между собой количеством «металла» в голосе и связанные с физиологией каждого вокалиста. Автор предлагает ряд упражнений, которые обеспечивают нужное звучание в том или ином режиме, как: упражнения в нейтральном положении, упражнения в сдержанном режиме, упражнения в интенсивном режиме, упражнения в ударном режиме.

Целесообразным для формирования вокально-исполнительских умений будущих специалистов является известный в практике эстрадного пения прием, предложенный Сет Риггс, который называется «пение в речевой позиции», что позволяет при фонации пользоваться голосом так же легко и комфортно, как это происходит во время разговора. Независимо от регистра и громкости рот и гортань ведет себя одинаково. Пение в языковой позиции – это естественный прием, при котором голос работает без труда. Сет Риггс предлагает в обучении пению использовать мягкую атаку звука и удерживать высокую певческую позицию. Перед тем как перейти к выполнению упражнений педагог рекомендует стать удобно, иметь позитивный настрой,

⁴ Н.В. Толмачева, *Манера пения и стилистические особенности*, http://vs-maximum.ru/dt_portfolio/tolmacheva-natalya-vladimirovna (дата обращения: 12.02.2017).

⁵ C. Sadolin, *Complete Vocal Technique*, Shout Publishing, Copenhagen 2000.

освободиться от напряжения, верить в себя⁶. Комплексы упражнений Сет Ригтса направленные на формирование свободного и красивого звукообразования, певческого дыхания, резонирования для ощущения голоса в языковой позиции.

В процессе развития эстрадной вокальной техники, по мнению Кристин Линклейтер, необходимо освободить голос от напряжения, который страдает от эмоциональных, интеллектуальных и физических зажимов. Поскольку звучание голоса, является результатом физических процессов, мышцы тела должны быть свободными от напряжения, чтобы стать восприимчивыми к импульсам мозга, которые порождает речь. Автор предлагает комплексы упражнений для расслабления тела, стимулирования правильного и хорошего дыхания; для формирования четкой дикции и артикуляции; расслабление языка; улучшение резонаторных ощущений⁷.

Закономерно, что в классе эстрадного вокала основное внимание уделяется вокальной подготовке будущего специалиста-музыканта. Однако сценическое выступление не будет успешным, если тело певца сковано и непластично. Поэтому к важным компонентам выступления эстрадного исполнителя необходимо отнести овладение студентами элементами хореографии, что также является специфическим в профессиональной подготовке будущего специалиста в классе эстрадного пения. Исполнительская практика свидетельствует о сложности сочетание пения и движений на концерте, к тому же негативное влияние на процесс дыхания будет заметно, если будущий специалист не имеет систематической вокальной работы и опыта в классе с включением танца.

Для тренировки дыхательного аппарата во время вокального исполнения с танцевальными движениями предлагается: использовать носовое дыхание; сохранять ритм дыхания в осложненных условиях; активизировать мышцы брюшного пресса во время пения с танцевальными движениями; подбирать танцевальные движения, не нарушающие работу дыхательного аппарата в процессе пения; выражать в пластике, движении, танцевальном действии характер, образ героя. Н. Дрожжина отмечает, что упражнения для развития дыхания у вокалистов во время сценического движения и танца, какими бы способами они ни совершались, должны быть направлены на устранение одышки и на формирование умения пользоваться дыхательным аппаратом в любом положении тела, свободно переходить из танца на пение, не задыхаясь во время пения⁸. Координация движений с речью и пением – умение, которое возникает в результате целенаправленных тренировок всего тела в классе эстрадного пения.

⁶ С. Ригтс, *Как стать звездой*, Guitar College, Москва 2000.

⁷ К. Linklater, *Freeing the Natural Voice. Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*, Drama Publishers, Hollywood 2006.

⁸ Н.В. Дрожжина, *Эстрадно-джазовый спів...*, указ. соч., с. 15.

Специфическим в профессиональной подготовке будущего специалиста-музыканта является приобретение актерского опыта в классе эстрадного пения и во время сценических выступлений. Сет Риггс акцентирует внимание на том, что независимо какая музыка исполняется – поп, рок, опера, мюзикл, главное обладать такими приемами пения, которые позволяют освободиться и сконцентрироваться на актерской игре⁹. Эстрадная вокальная музыка требует от певца иных художественных и актерских средств по сравнению с академическим вокальным исполнительством. Особенно важными для успешного сценического выступления эстрадного певца является умение быстрого перевоплощения, модуляции эмоциональных состояний, переходов от одного образа к другому и передачи пережитого движениями, жестами, мимикой. Именно поэтому необходимо в работе со студентами максимально будить их фантазию, творческую инициативу, чтобы побудить выразить свое понимание вокального произведения и выразить это с помощью актерского мастерства. Будущие специалисты-музыканты должны сами создавать в своем воображении образ, присущий тому или иному произведению, который диктует выход на сцену и поведение на ней. Помощью в создании художественного образа и истинного существования на сцене может быть видеозапись репетиций или выступлений студентов, которые предоставляют возможность проанализировать и посмотреть на себя со стороны.

Подготовка специалистов-музыкантов художественного факультета Центральноукраинского государственного педагогического университета имени В. Винниченко осуществляется с учетом всей рассматриваемой специфики обучения в классе эстрадного пения. За первый год образовательного процесса студенты овладевают основами академической вокальной школы. Работа в классе эстрадного пения начинается со второго года обучения. Программными требованиями по дисциплине «Сольное (эстрадное) пение» предусмотрено изучение и выполнение четырех разножанровых и разностилевых эстрадных вокальных произведений под аккомпанемент концертмейстера, фонограммы (-) и без сопровождения в конце каждого семестра. С целью повышения исполнительского мастерства будущих специалистов-музыкантов в классе эстрадного вокального искусства студентам предлагаются различные виды творческой внеаудиторной деятельности, в том числе участие в музыкально-литературных композициях, концертах, мюзиклах.

Выводы

Таким образом, на основе проведенного анализа образовательной деятельности студентов по эстрадному вокалу определена специфика подготовки

⁹ С. Риггс, *Как стать звездой...*, указ. соч., с. 2.

будущего специалиста-музыканта в классе эстрадного пения, к которой мы отнесли: использование основных установок академической вокальной школы в обучении эстрадному пению; внедрение высокохудожественного разножанрового и разностилевого вокального репертуара и овладение жанрово-стилистическими средствами эстрадного вокального исполнительства; овладение вокальными методами и приемами эстрадного пения, овладение элементами хореографии в процессе обучения эстрадному пению; приобретение актерского опыта в классе эстрадного пения и во время сценических выступлений. Анализ современных методик эстрадного вокала показал целесообразность их использования в процессе подготовки будущих специалистов-музыкантов в классе эстрадного пения.

Литература

- Дрожжина Н.В., *Естрадно-джазовий спів: навчальна програма*, ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, Харків 2006.
- Осетров Ю.О., *Шляхи та методи підвищення якості виконавської підготовки майбутніх викладачів естрадного вокалу*, «Наша школа» 2009, № 2.
- Риггс Сет, *Как стать звездой*, Guitar College, Москва 2000.
- Толмачева Н.В., *Манера пения и стилистические особенности*, http://vs-maximum.ru/dt_portfolio/tolmacheva-natalya-vladimirovna (дата обращения: 12.02.2017).
- Юцевич Ю.Є., *Про українську співацьку школу*, «Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова» 2010, Вип. 10.
- Linklater K., *Freeing the Natural Voice. Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*, Drama Publishers, Hollywood 2006.
- Sadolin C., *Complete Vocal Technique*, Shout Publishing, Copenhagen 2000.

Spis treści

Słowo od redaktorek	5
---------------------------	---

Część I

Edukacja muzyczna i plastyczna

Ewa Szatan

Edukacja muzyczna w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla klas I–III szkoły podstawowej	13
--	----

Monika Semik, Andrzej Cebulak

Muzyka w edukacji dzieci w młodszy wieku szkolnym. Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna	26
--	----

Kamil Baś

Synteza kształtu – synteza myśli. Praca ze studentami pedagogiki w kontekście dzieł wybranych artystów	35
--	----

Marzena Bogus, Adrianna Zawadzka

Cierpliwi. O wybranych edukatorach plastyki i sposobach ich pracy	45
---	----

Jacek Pasieczny

Mural – tylko malowany mur?	55
-----------------------------------	----

Małgorzata Karczmarszyk

Dialogi malarskie. Poszukiwanie potencjału komunikacyjnego na płaszczyźnie wizualno-werbalnej	67
---	----

Paula Wiażewicz-Wójtowicz

Wybrane aspekty aktywności plastycznej dzieci – perspektywa	78
---	----

Część II

Teatr i film jako przestrzeń edukacyjna

Jerzy Bielunas

Godzina Wrońca. Studenci PWST we Wrocławiu opowiadają o stanie wojennym	89
---	----

Marek Brodzki

Misja Matejko. Uwagi na temat filmowego cyklu edukacyjnego: Jan Matejko, historia w ożywionych obrazach	95
---	----

Część III

Literatura i jej wartości edukacyjne

Alicja Ungeheuer-Gołąb	
Zapomniana kraina. O polskiej liryce dla dzieci	103
Kinga Kuszak	
Wzbogacanie zasobu leksykalnego dziecka przez kontakt z literaturą	118
Anna Jakubowicz-Bryx	
Elementy literatury kształtujące wyobraźnię dziecka przedszkolnego	138
Jolanta Machowska-Goc	
Jesienne krajobrazy językowo-kulturowe w edukacji wczesnoszkolnej	149
Katarzyna Sadowska	
Literatura „dziecięcego horroru” – o „(wy)chowaniu” dziecka	164

Część IV

Sztuka w terapii

Hanna Krauze-Sikorska	
Outsider Art. Sztuka, która pozwala poznać świat Innego	179
Anna Steliga	
Edukacja plastyczna i terapia przez sztukę sposobem na rehabilitację osób chorych psychicznie	194
Katarzyna Wyporska-Wawrzczak	
Dziecko z dysleksją rozwojową w przestrzeni muzycznej	205

Część V

Media i edukacja

Barbara Janina Sochal	
Tworzenie i wykorzystywanie wizerunku dziecka w mediach. Pogranicze praw dziecka, wrażliwości i dobrego smaku	219
Emilia Musiał	
Kreatywność dzieci a media	228
Joanna Sikorska	
Gra komputerowa jako medium rozwijające twórczą aktywność dzieci i młodzieży	238
Alla Rastrygina	
Digital Art as an innovative resource for professional artistic education	252

Część VI

Instytucje kultury w edukacji

Kinga Orzeł-Dereń	
Rola instytucji muzealnych w budowaniu obrazu własnego mniejszości na przykładzie polskiego muzeum etnograficznego w Brazylii	261
Veronika Bocsi	
Young Roma people's plans for schooling in Hungary	272

Część VII

Kreacyjne wartości edukacji. Sztuka a inne obszary kształcenia

Lucyna Smółka	
Dziecko wobec piękna przyrody i piękna sztuki	291
Barbara Nawolska, Małgorzata Maj	
Tworzenie regularności przez dzieci 6-letnie: matematyka czy sztuka?	302
Martyna Chmielewska-Lelakowska	
Wychowawczo-edukacyjna rola PTTK w klasach młodszych szkoły podstawowej	318

Część VIII

Z doświadczeń naszych sąsiadów

Maria Klepar	
National traditions in the spiritual development of future teachers	329
Liubov Husieva	
Students' organization of the artistic space in the process of their educational preparation	336
Larysa Garbuzenko	
Facylitacja w procesie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli dyscyplin artystycznych na Ukrainie	344
Tetiana Stritiewycz	
Kształtowanie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli plastyki w Ukrainie	350
Ирина Грабовская	
Нравственная культура как фундамент развития личности	355
Оксана Яненко	
Современные тенденции в подготовке будущих педагогов-музыкантов в классе эстрадного пения	360

Sztuka jest obecna w życiu człowieka od zawsze. Miała, ma i będzie miała wpływ na wszelkie przemiany w obrębie poszczególnych kultur i ich społeczeństw. Wraz z upływem czasu wzrasta rola edukacyjna sztuki. Mamy (my, nauczyciele i edukatorzy) do zrealizowania pewną ważną misję. Z jednej strony musimy odbudować świadomość kulturową młodego pokolenia, z drugiej przygotować nasze dzieci/uczniów do dialogu kulturowego (na ile będzie to możliwe). Zadanie to odbywa się przede wszystkim w kontakcie z tradycją oraz wytworami sztuki, a miejscami (obok domu rodzinnego), w których powinno się ono kształtować, są placówki edukacji formalnej (przedszkole, szkoła) i nieformalnej. Budowanie świadomości lokalnej, regionalnej, narodowej w kontakcie z dziełami sztuki, stanowiącymi o polskiej, europejskiej i światowej kulturze, powinno być hasłem nadrzędnym w edukacji. Czy tak jest? Staramy się odpowiedzieć na to pytanie w poszczególnych tekstach tej książki. Udało się zgromadzić ważne głosy środowiska naukowego zajmującego się szeroko pojętą edukacją artystyczną i kulturową. To oczywiście głosy teoretyków, ale również przykłady dobrych praktyk.

Ze wstępu

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Prace Monograficzne 860

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-200-7