



# KULTURA – SZTUKA – EDUKACJA

tom I



# **KULTURA – SZTUKA – EDUKACJA**

tom I

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Prace Monograficzne 721

# **KULTURA – SZTUKA – EDUKACJA**

tom I

redakcja

Barbara Kurowska  
Kinga Łapot-Dzierwa



Recenzent  
prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015

redaktor Anastazja Oleśkiewicz  
redaktor prowadząca Urszula Lisowska  
projekt okładki Kamil Baś

ISSN 0239-6025  
ISBN 978-83-7271-917-1

Wydawnictwo Naukowe UP  
Redakcja / Dział Promocji  
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 UP, zam. 9/15

## Słowo od redaktorek

Współczesny świat oferuje bardzo wiele w każdej dziedzinie życia. Dynamika rozwoju cywilizacyjnego wymaga od społeczeństwa umiejętności dostosowania się do nowej, skomplikowanej rzeczywistości.

Praca zbiorowa pod tytułem *Kultura – sztuka – edukacja* stanowi próbę podjęcia dyskusji na tematy niezwykle aktualne. Koncepcja opiera się na założeniu, że w dzisiejszych, konsumpcyjnych czasach należy zwracać uwagę na procesy zachodzące w obszarze szeroko pojętej edukacji kulturalnej, w obrębie której znajdziemy wiele dyscyplin. Dyscypliny te wzajemnie się przenikają i uzupełniają, najważniejsze jest jednak to, że stoją na straży tożsamości kulturowej młodego pokolenia. Dbają o zachowanie tradycji, kultury i sztuki, jednocześnie wprowadzając w świat wartości zawarty w tekstach kultury polskiego, europejskiego i światowego dziedzictwa. Czytelnik odnajdzie w tej pracy rozważania teoretyczne i przykłady rozwiązań praktycznych.

Tom składa się z pięciu części. **Część pierwszą**, zatytułowaną *Edukacja plastyczna i muzyczna*, otwiera tekst Katarzyny Dormus, będący syntetycznym opracowaniem historii nauczania rysunków w szkole galicyjskiej w XIX wieku. Prezentuje on koncepcję i metody nauczania, które stały się podstawą kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie plastyki. Ewa Jędrzejowska przedstawia – jakże interesujący każdego pedagoga – temat rozwoju schematu postaci człowieka w pracach plastycznych małych dzieci. Halina Salla-Wójcik, Anna Steliga i Julia Gąszczak-Wilde prezentują autorskie projekty związane z kształtowaniem twórczych postaw u dzieci poprzez różne formy aktywności plastycznej.

Wiktor Moroz ukazuje, jak istotnym elementem inspirującym dzieci do działalności plastycznej może być twórczość artysty ludowego, pielęgnującego tradycje własnego kręgu kulturowego.

W części poświęconej problemom muzyki Anetta Pasternak wprowadza nas w świat bajek muzycznych, ukazuje ich znaczenie dla rozwoju twórczej aktywności dzieci. Jadwiga Uchyła-Zroski opisuje, w jaki sposób możemy wprowadzać dzieci w świat wartości poprzez kontakt z utworami muzycznymi. Anna Kalarus zwraca uwagę na terapeutyczną funkcję muzycznych działań percepcyjno-zabawotwórczych, a Bogusława Opolska-Targosz opisuje rolę metody Émile'a Jaques-Dalcroze'a w procesie edukacyjno-wychowawczym. Na uwagę zasługuje tekst Joanny Szczyrby, w którym prezentuje ona autorski projekt oparty na działaniach intersemiotycznych wokół opery *Słowik* Igora Strawińskiego.

Tę część zamykają rozważania Moniki Waligóry na temat edukacji muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym.

**Część druga** jest poświęcona *Edukacji w teatrze i muzeum*. Jerzy Bielunas wprowadza nas w tajemniczy świat barwnego, złożonego z wielu elementów sztuki teatru dla dzieci. Józefa Zając-Jamróż ukazuje możliwości wykorzystania technik teatralnych w metodyce integracyjnej pracy nad dykcją u dzieci i młodzieży. O terapeutycznej funkcji działań teatralnych piszą Edyta Nieduziak i Inka Dowlasz, natomiast Dorota Jędruch i Anna Walczyk prezentują projekt badawczy realizowany przez Muzeum Narodowe w Krakowie.

**Część trzecią, *Media w edukacji***, otwiera opracowanie Janusza Morbitzera poświęcone kulturowym kontekstom internetu. Emilia Musiał porusza istotne kwestie związane z funkcjonowaniem dziecka w świecie nowych mediów. Tatiana Kłosińska wglębia się w to zagadnienie, opisując zależności pomiędzy percepcją reklam telewizyjnych a twórczym działaniem dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podobnie Anna Boguszewska, która ukazuje związki pomiędzy edukacją medialną a ilustrowaną książką dla dzieci na podstawie wybranych lektur szkolnych. Rafał Fudala w swoim tekście dotyka ważnych problemów moralnych, zwraca uwagę na złudzenie wynikające ze splotenia i powierzchownego podejścia do ważnych kwestii z wielu obszarów naszego życia. Tę część kończy prezentacja programu Filtoteka Szkolna, autorstwa Ewy Kozłowskiej. Program ten ma za zadanie cyfryzować dóbr kultury i wykorzystanie ich w procesie edukacyjnym.

**Część czwarta** została zatytułowana *Międzykulturowe i wielokulturowe konteksty edukacji*. Zagadnienia poruszone w artykułach dotyczą problematyki bardzo aktualnej, w której zwraca się uwagę na rozwój zarówno jednostki, jak i wspólnoty. Wskazuje się na wymiar zarówno indywidualny, jak i społeczny tego zjawiska. Ewa Drost-Rudnicka pisze o wiedzy uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej na temat regionu, Urszula Dworska ukazuje rolę, jaką pełni środowisko rodzinne w zakresie przybliżania uczniom w młodszym wieku szkolnym dziedzictwa kulturowego regionu. Izabella Kust zwraca uwagę na złożony problem międzykulturowego doradztwa zawodowego, natomiast Mirosław Tatarenko opisuje, jaką rolę w wychowaniu dzieci pełni ojciec w tradycyjnej rodzinie ukraińskiej.

Ostatnia, **piąta część** nosi tytuł *Kulturowe i kreacyjne wartości edukacji*. Zawarte w niej rozważania dotyczą zagadnień szeroko pojętej kreatywności w odniesieniu do różnych dziedzin edukacyjnych. Pojawiają się tutaj również wątki kulturowe.

Kinga Kuszak pisze o edukacji językowej jako elemencie edukacji kulturowej uczniów. Beata Oelszlaeger-Kosturek i Elżbieta Schinohl wskazują na twórcze elementy w pedagogice Celestyna Freineta.

Jolanta Olkusz radzi, w jaki sposób powinniśmy świadomie budować system wartości dziecka. Joanna Michalak-Dawidziuk wskazuje, jak jakość edukacji wpływa na powodzenie w życiu zawodowym. O takim powodzeniu piszą Galina Suchorukowa oraz Olena Szewniuk, ukazując, jak istotne jest profesjonalne przygotowanie przyszłych nauczycieli (zwłaszcza tych zajmujących się edukacją artystyczną dzieci i młodzieży).



Autorki podkreślają rolę nauczycieli-artystów w kierowaniu procesem kreacji młodego pokolenia Ukraińców. Podobny problem przygotowania zawodowego opisuje Olena Kajdanowska, która wskazuje, jak istotna jest profesjonalna prezentacja własnej aktywności zawodowej (na przykładzie studentów architektury Lwowskiego Uniwersytetu Technicznego). Całość kończy tekst Olgi Czworsiuk.

Ogromne podziękowania należą się dr hab. Hannie Krauze-Sikorskiej, prof. UAM, za recenzję i cenne uwagi.

Niniejsza publikacja powstała dzięki wsparciu Prorektora ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz Dziekana Wydziału Pedagogicznego UP.



Część I

Edukacja plastyczna i muzyczna



Katarzyna Dormus  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Ewolucja metod nauczania rysunków jako odbicie pedagogicznych i artystycznych prądów epoki (na przykładzie dziewiętnastowiecznej szkoły galicyjskiej)

### Wstęp

Tendencje panujące w nauczaniu rysunku są wypadkową idei pedagogicznych obowiązujących w danej epoce, roli, jaką przypisuje się w życiu społecznym sztuce, oraz tendencji w niej panujących.

Wiek XVIII przyniósł zmiany w poglądach na rolę sztuki w życiu społecznym. Rozwój muzealnictwa i kolekcjonerstwa kierował zainteresowania społeczne w stronę sztuk pięknych. Przewrót, jaki dokonał się w dotychczasowym porządku nauki, sprawił nie tylko, że na plan pierwszy wysunęły się nauki przyrodnicze i ścisłe, ale zgodnie z utylitarystycznym duchem epoki na równi z naukami postawiono sztuki i rzemiosło. Rodzące się formy kontaktu ze sztukami plastycznymi sprawiały, że ważną rolę w tej dziedzinie zaczęto przypisywać szkole, a w niej nauczaniu rysunków. Początkowo dominowało jednak bardzo praktyczne podejście.

### Reforma Komisji Edukacji Narodowej

Z ducha oświeceniowego narodziła się reforma programów nauczania przeprowadzona przez Komisję Edukacji Narodowej. Mając na uwadze dobro państwa, myśląc o podniesieniu poziomu życia i zamożności mieszkańców, Komisja wprowadziła do programów nauczania nowe przedmioty, między innymi wiadomości o sztukach i rzemiosłach. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych ogłosiło międzynarodowy konkurs na podręcznik sztuk i rzemiosł, jednak nie otrzymało żadnego prospektu. W pierwszych programach KEN rysunek jako osobny przedmiot nie został uwzględniony. W 1777 roku, modyfikując programy dla szkół wojewódzkich, Komisja włączyła w nie wiedzę o naukach, kunsztach i rzemiosłach, sześć lat potem Ustawy wprowadziły do szkół wydziałowych przedmiot pod nazwą **historia sztuk i kunsztów**. W jego ramach przekazywano między innymi informacje o architekturze, malarstwie i rzeźbie, kładąc jednak nacisk bardziej na zagadnienia technologiczne niż estetyczne. Uczył zresztą tego przedmiotu nauczyciel fizyki. Rysunek istniał tylko jako przedmiot nadobowiązkowy, ale *de facto*

uczono go jedynie w Krakowie i w Wilnie, ponieważ tylko przy Szkołach Głównych zatrudniano specjalnych metrów.

Brak nauczycieli, podręczników, metod i wzorów sprawił, że usiłowania Komisji w zakresie wprowadzenia do programów szkolnych elementów wiedzy o sztukach plastycznych miały jeszcze bardzo skromny charakter<sup>1</sup>.

## Początki metody geometrycznej

W początkach XIX wieku mocno utrwalał się pogląd o proveniencji oświeceniowej zakładający, że rysunki powinny mieć przede wszystkim charakter praktyczny. Zasadniczy wpływ na kształtowanie się dziewiętnastowiecznego spojrzenia na nauczanie rysunków w szkołach miały koncepcje Johanna Heinricha Pestalozziego (wcześniej na zagadnienie roli rysunków w początkowej fazie edukacji zwrócili uwagę między innymi John Locke i Jean Jacques Rousseau), który wprowadził rysunki do programu szkoły elementarnej. Biorąc pod uwagę to, że dzieci mają naturalne zamiłowanie do twórczości plastycznej, Pestalozzi uznał, że rysunki powinny stać się ważnym elementem kształcenia początkowego, odgrywają bowiem nie tylko doniosłą rolę jako ćwiczenie przygotowujące do nauki pisania czy geometrii, ale przede wszystkim doskonale rozwijają zdolność postrzegania. W zakresie metodyki Pestalozzi stał na stanowisku, by w nauczaniu rysunków ograniczyć się zasadniczo do kreślenia form geometrycznych, poczynając od linii prostej i stopniowo przechodząc do form coraz trudniejszych<sup>2</sup>.

Metoda geometryczna, szukająca dla siebie uzasadnienia nie tylko w zaleceniach Pestalozziego, ale też w neoplatonickiej teorii sztuki, teoretycznych założeniach klasycyzmu i praktyce akademickiej, na długie lata utrwalała się w nauczaniu szkolnym. Jej zwolennicy uznawali geometrię za czynnik porządkujący rzeczywistość. W myśl tego założenia uważali, że uczeń powinien być tak prowadzony, by w każdym przedmiocie czy postaci umiał dostrzec formy geometryczne. Patrzone na otaczającą rzeczywistość przez ich pryzmat, uważając, że taki sposób postrzegania świata ułatwia uczniowi jego przedstawianie, a nauczycielowi umożliwia dokonanie właściwej korekty poprzez odwoływanie się do znanych już uczniom form geometrycznych. W zakresie technik plastycznych – zgodnie z dotychczasową praktyką – dominował rysunek. Nacisk kładziono na staranność jego wykonania, precyzyjnego wykończenia szczegółów.

Rygorystyczne trzymanie się form geometrycznych oraz oderwanie od rzeczywistości sprawiły, że lekcje rysunków stały się dla uczniów nużące. Nawet stopniowe wprowadzanie na późniejszych stopniach nauki modeli gipsowych nie zmieniło tej situa-

1 A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*, Wrocław 1979, s. 117–118, 130–131; C. Majorek, *Historia nauk, sztuk i rzemiosł w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Dzieje nauczania historii nauki i historii techniki w Polsce*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Wrocław 1982, s. 31–74.

2 S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1996, s. 149; S. Kozakowska, *Ewolucja metod nauczania rysunku w szkołach polskich w latach 1903–1939*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne”, t. 48 (745): 1986, s. 127.

cji. Niechęć uczniów potęgowana była przez wymóg bardzo drobiazgowego i starannego wykańczania prac.

### Nauczanie rysunku w szkołach galicyjskich połowy XIX wieku

W Galicji w okresie przedautonomicznym (do 1867 roku) zajęcia plastyczne w szkołach ograniczały się niemal wyłącznie do rysowania, a podstawową metodę stanowiło kopiowanie gotowych wzorów i modeli. Naukę rysowania traktowano jako środek prowadzący do zdobycia sprawności manualnej. W szkołach elementarnych wprowadzono rysunek techniczny, mając na względzie kształcenie przyszłych rzemieślników, w wydziałowych zaś obowiązkową naukę rysunku geometrycznego i odręcznego, także o praktycznym zabarwieniu<sup>3</sup>.

Po uzyskaniu przez Galicję autonomii Rada Szkolna Krajowa, jako naczelna władza oświatowa, od początku swej działalności zwracała uwagę na przedmioty traktowane dotąd jako drugorzędne (rysunki, śpiew i gimnastyka), zalecając ich uwzględnienie w programach szkolnych na szerszą niż dotychczas skalę. Było to zgodne z ogólnoaustriacką, a więc obowiązującą również w Galicji ustawą szkolną z 14 maja 1869 roku, wprowadzającą rysunek jako przedmiot obowiązkowy do szkół elementarnych: geometryczny do ludowych, a wolnoręczny do wydziałowych<sup>4</sup>. W związku z ustawą Ministerstwo Wyznań i Oświaty powołało w 1872 roku komisję mającą za zadanie sporządzić wzory rysunkowe dla szkół elementarnych, będące materiałem pomocniczym dla nauczycieli. Na zlecenie Ministerstwa takie zbiory przygotowali malarz i nauczyciel rysunku Josef Grandauer (*Elementar Zeichenschule vorlagen zum vorzeichnen auf der Schultafel*, Wien 1873) oraz Josef Eichler (*Elementar Zeichenschule*, Wien 1877). Obie książki na długie lata stały się podstawowymi podręcznikami, którymi posługiwali się też nauczyciele galicyjscy<sup>5</sup>.

Program dla szkół ludowych zmodyfikowano nieco w 1875 roku, dalej jednak dominowało kreślenie form geometrycznych. Uczniowie zaczynali od linii prostej, potem przechodzili do rysowania linii krzywych, by dopiero w szóstym roku nauki zacząć rysować ornamenty.

W szkole wydziałowej wprowadzano rysowanie z pamięci albo w formie dorysowywania symetrycznie połowy gotowego wzoru, albo jako odtwarzanie wzoru narysowanego przez nauczyciela na tablicy i następnie zakrytego. Posługiwano się też modelami drewnianymi i drucianymi<sup>6</sup>.

3 W. Kubiczek, *Rola szkolnictwa ogólnokształcącego w rozwijaniu kultury plastycznej młodzieży w Polsce (do I wojny światowej)*, Kraków 1979, s. 78–86, 126–128.

4 Sprawozdanie RSK o stanie wychowania publicznego w kraju w latach 1868–1869, Lwów 1871, s. 20; Sprawozdanie RSK o stanie wychowania publicznego w kraju w roku szkolnym 1876/1877, Lwów 1878, s. 41; *W sprawie nauki rysunku w szkole ludowej*, „Szkola” 1884, s. 258–260.

5 K.Mł. [Karol Młodowski], rec.: *Wzory rysunkowe dla szkół ludowych i wydziałowych Józefa Eichlera w Wiedniu*, „Szkola” 1877, s. 389–390.

6 Plany nauki dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych wydane przez c.k. RSK, Lwów 1875, s. 6, 85, 102; Sprawozdanie RSK o stanie wychowania publicznego w kraju w roku szkolnym 1876/1877, Lwów 1878, s. 41.

W tym okresie na poziomie szkoły ludowej powszechnie stosowano również tak zwaną metodę stymograficzną. Polegała ona na łączeniu odręcznie lub przy pomocy linii-ki uprzednio wyznaczonych na płaszczyźnie punktów aż do powstania gotowego wzoru. W tym celu wydawano dla uczniów specjalne „zeszyty kropkowane”. Kropki w zeszytach dla młodszych uczniów umieszczane były bardzo gęsto, nawet w odległości jednocentymetrowej, toteż czynność ich łączenia była dla uczniów nie tylko nudna, ale z punktu widzenia zdrowotnego bardzo niekorzystna. Dopiero w roku szkolnym 1884/1885 zakazano zeszytów z kropkami w odległości jednocentymetrowej, ale z posługiwania się stygmami zrezygnowano oficjalnie w 1908 roku<sup>7</sup>.

W gimnazjach zgodnie z programem z 1879 roku rysunki były przedmiotem nadobowiązkowym, prowadzonym w bardzo ograniczonym zakresie. Podobnie jak w szkołach ludowych, był to przedmiot traktowany na ogół w sposób lekceważący, a nierzadko w ogóle rezygnowano z jego prowadzenia<sup>8</sup>.

W Galicji nakazy dotyczące nauczania rysunków nie były realizowane w formie takiej, jakiej życzyło sobie Ministerstwo, lub wręcz – szczególnie na wsiach i w małych miasteczkach – w ogóle ich nie realizowano. Brakowało kadry, pomocy naukowych, odpowiednich warunków w klasach, a przede wszystkim zrozumienia dla samego przedmiotu zarówno u uczących, jak i u uczniów.

## Wpływ „nowego wychowania” na nauczanie rysunków

Surowe i rygorystyczne podejście do zasad panujących w sztuce zaczęło w XIX wieku ulegać powolnym przemianom. Już romantycy podjęli starania o uwolnienie sztuki spod sztywnych konwencji, a oryginalność i indywidualizm zaczęły stawać się wartościami cennionymi. Impresjonizm dokonał radykalnego zerwania z dotychczasowym patrzaniem na świat i sztukę. Zwrócił uwagę na zmienność świata i możliwość jego indywidualnego odbioru. Od końca XIX wieku sztukę zaczęła charakteryzować niespotykana dotąd różnorodność tendencji i kierunków artystycznych, stanowiących odbicie dynamiki zmian zachodzących w ówczesnym świecie. Warto zwłaszcza zwrócić uwagę na secesję z jej umiłowaniem do przyrody ożywionej, zainteresowaniem światem roślin i zwierząt. Pojawiło się też zainteresowanie kulturami innymi niż europejska, sztuką prymitywną, ludową, prehistoryczną, twórczością dzieci i chorych psychicznie.

Sztuka zazwyczaj wyprzedza inne dziedziny praktyki życiowej, zwłaszcza praktykę szkolną, z natury rzeczy konserwatywną. Podobnie się działo na przełomie XIX i XX wieku. Bujne przemiany w sztuce spowodowały, że w nauczaniu szkolnym rozpoczęła się długa batalia o wprowadzenie koloru, natury i wyobraźni na lekcje rysunku. Zaczęto

7 *W sprawie nauki rysunku...*, *op. cit.*, s. 258–260.

8 Sprawozdanie c.k. RSK o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych 1875–1883, Lwów 1885, cz. 2, s. 35, 42–46; Sprawozdanie c.k. RSK o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1901/1902, Lwów 1902, s. 23; S. Matzke, *Potrzeba obowiązkowej nauki rysunków w gimnazjach*, „Muzeum” 1908, t. 1, s. 336; W. Kubiczek, *Rola szkolnictwa...*, *op. cit.*, s. 185.



odchodzić od wzorów klasycznych, porzucać modele gipsowe i zwracać się ku naturze i studium żywego modelu, doceniać rolę wyobraźni, wprowadzać kolor i różnorodne techniki plastyczne. Poszerzył się też zakres tematów – zalecane były już nie tylko wzory geometryczne czy antyczne, ale na przykład wzory roślinne (pod wpływem secesji) czy ornament ludowy (pod wpływem modernizmu).

Te przemiany współgrały ze zmianami w zakresie pedagogiki i znalazły odzwierciedlenie w kierunkach o reformatorskim charakterze, objętych wspólnym mianem **nowego wychowania**. Było ono reakcją na **szkołę tradycyjną** z jej przeintelektualizowaniem i preferowaniem kształcenia literackiego. Przedstawiciele tego nurtu łączyło silne przekonanie o tym, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania, a jego indywidualne możliwości, potrzeby i zainteresowania winny być nade wszystko uwzględniane. Aktywność dziecka, jego samodzielna i twórcza praca stawały się wartościami najważniejszymi.

„Nowe wychowanie” dla swych teorii szukało potwierdzenia w rozwijającej się wówczas psychologii doświadczalnej. Dla rozwoju nauczania rysunków istotne znaczenie miały badania nad twórczością dzieci, którą uznano za „klucz do duszy dziecka”, pozwalający zrozumieć jego psychikę<sup>9</sup>. W całej Europie wybuchła moda na kolekcjonowanie rysunków dziecięcych. I tak na przykład Georg Kerschensteiner, jeden z czołowych pedagogów niemieckich, zebrał ogromną, liczącą kilkaset tysięcy kolekcję rysunków dzieci bawarskich oraz dokonał ich bardzo wszechstronnej analizy<sup>10</sup>. Równocześnie zaczęto organizować wystawy prac dziecięcych, urządzać kongresy nauczycieli rysunków<sup>11</sup> i wydawać liczne czasopisma. Była to tendencja ogólnoeuropejska z centrami w Niemczech, Anglii, a poza Europą – w Stanach Zjednoczonych<sup>12</sup>.

Badania psychologiczne nad rysunkami dziecięcymi zapoczątkowały cały szereg przemian w zakresie programów i metod nauczania rysunków. Powoli dostrzeżono, że nauka rysunku może służyć nie tylko pragmatycznym celom związanym z kształceniem zawodowym, ale jest doskonałym środkiem służącym ćwiczeniu umysłu, oka i wyobraźni, wspomaga rozwój duchowy i uwrażliwia na piękno.

Pod wpływem dynamicznych przemian w sztuce i pedagogice także w Galicji w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku doszło do reformy programów szkolnych. Coraz bardziej zaczęto dostrzegać ich walory ogólnokształcące nauczania rysunków.

9 Działalnością tego typu na gruncie polskim zajmowało się warszawskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi, założone w 1907 r. przez Annę Grudzińską, Anielę Szycównę, Wandę Ciot-Mazowiecką i Mariana Olszewskiego. Bardzo aktywna była jego Sekcja Krakowska.

10 G. Kerschensteiner, *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, München 1905.

11 Międzynarodowe zjazdy nauczycieli rysunków odbyły się: w Berlinie w 1904 r. i w Bernie również w 1904 r., w Londynie w 1908 r., w Dreźnie w 1912 r. Polski zjazd nauczycieli rysunków miał miejsce w 1907 r. Zob.: *Z międzynarodowego zjazdu nauczycieli rysunków*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, s. 284–285; Z. Skorobohata-Stankiewiczówna, *Nauka rysunków jako czynnik ogólnokształcący w wychowaniu dzieci*, „Nowe Tory” 1909, t. 1, s. 226–234; S. Dąbrowski, *Konferencja nauczycieli rysunków szkół powszechnych i średnich*, „Szkoła Polska” 1907, nr 2, s. 51–58.

12 K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998, s. 89–92.

Nowe plany dla szkół ludowych miejskich i wiejskich z lat 1892–1893 zalecały zwracanie uwagi na kształtowanie wrażliwości estetycznej dziecka i na rozwijanie jego wyobraźni. Dalej jednak najważniejsza była znajomość form płaskich i brył geometrycznych<sup>13</sup>.

Wprowadzając nowe programy, Ministerstwo nakazało zaopatrzyć nauczycieli poszczególnych przedmiotów w specjalne instrukcje, które rozsyłano do szkół, a podczas okręgowych konferencji nauczycielskich szczegółowo objaśniano. W zakresie nauczania rysunku instrukcje dla szkół galicyjskich przygotowali lwowski malarz, nauczyciel i inspektor szkolny Antoni Stefanowicz oraz artysta malarz Karol Młodnicki. Stefanowicz opracował też specjalny podręcznik dla nauczycieli szkół ludowych zatytułowany *Nauka rysunków z wolnej ręki*. Na podstawie rozporządzenia Rady Szkolnej Krajowej z 3 lutego 1894 roku wprowadzano go do szkół jako jedyny oficjalnie obowiązujący podręcznik. Towarzyszyła temu szeroka akcja propagandowa, na którą składały się kursy dla nauczycieli, lekcje pokazowe, dyskusje podczas konferencji okręgowych<sup>14</sup>.

Podręcznik wedle zamierzeń autora miał się stać przewodnikiem metodycznym połączonym ze zbiorem wzorów rysunkowych przeznaczonych do kreślenia przez nauczyciela na tablicy. Koncepcja Stefanowicza zasadzała się na przekonaniu, że w czasie lekcji rysunku w jednakowym stopniu muszą być realizowane cele „idealne” i „praktyczne”. Przez te pierwsze rozumiał dążenie do rozwijania duchowego uczniów, drugie zaś miały wyrabiać w nich świadomość zadań, z którymi zetkną się w praktyce życiowej. Lekcje rysunków miały rozwijać zdolność spostrzegania uczniów, ponieważ jak zauważał Stefanowicz, „nauka rysunku dzielnym jest sprzymierzeńcem nauki poglądu i w naturalnym jest z nią związku, gdyż obedwie uczą spostrzegania”<sup>15</sup>. Ponadto miały ćwiczyć pamięć uczniów, uczyć myślenia, wzbogacać wyobraźnię, przyzwyczajając do ładu i porządku. Wyznaczał zatem Stefanowicz rysunkom szerokie cele wychowawcze i kształcące, odchodząc od dawnego ich rozumienia wyłącznie w kategoriach kształcenia zawodowego.

O ile na cele nauczania rysunków patrzył już w sposób nowoczesny, o tyle w zakresie proponowanej metody pozostał tradycjonalistą, zdecydowanym zwolennikiem „metody geometrycznej”. W pojęciu Stefanowicza umiejętność rysowania form geometrycznych pełniła w nauczaniu rysunku taką samą rolę jak nauka gramatyki w nauczaniu języka czy tabliczki mnożenia w arytmetyce i stanowiła punkt wyjścia do całego dalszego procesu nauki. Zaczynać się on miał od kreślenia linii prostej i kątów prostych, przechodząc stopniowo do elementów trudniejszych, wreszcie do ornamentu geometrycznego, a potem dopiero do przedmiotów z otoczenia. Stefanowicz zalecał dbałość o czystość kreślonych linii, dokładne wymiarowanie, zachowanie proporcji, staranne wykończenie prac w najdrobniejszych szczegółach.

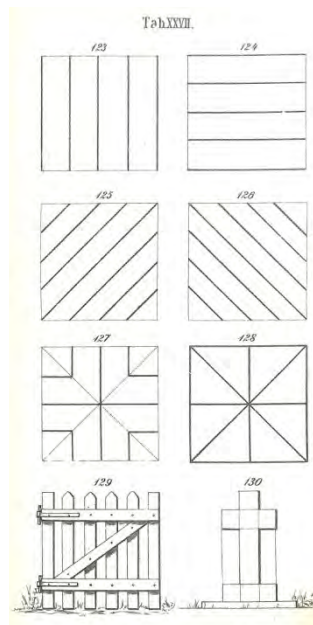
13 Sprawozdanie RSK o stanie wychowania publicznego w kraju za rok 1904/1905, Lwów 1905, s. 455; A. Stefanowicz, *Nauka rysunku z wolnej ręki. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół ludowych*, Lwów 1894, s. 7.

14 Sprawozdanie RSK o stanie wychowania publicznego w kraju za rok 1891/1892, Lwów 1893, s. VI; *Okólnik c.k. RSK do wszystkich c.k. Rad Szkolnych Okręgowych w sprawie podręcznika Stefanowicza*, „Szkoła” 1894, s. 195–196.

15 A. Stefanowicz, *Nauka rysunku...*, *op. cit.*, s. 39–40.

Zajęcia ograniczały się do rysunku. Stefanowicz akceptował malowanie tylko na poziomie najstarszych klas, dla młodszych przeznaczając jedynie kredki i to w łagodnych kolorach. Dzieci mogły kolorować kształty za pomocą kreskowania, ale dopiero po starannym wykonaniu rysunku. Miała to być nagroda za wytrwałą i sumienną pracę.

Do proponowanych przez siebie metod Stefanowicz wprowadzał też pewne nowości zgodnie z sugestiami wiedeńskiego Towarzystwa Nauczycieli Rysunków, nawołując do rezygnacji ze stygmu i wprowadzania na lekcje elementów rysunku z pamięci i według dyktatu.



II. 1. Wzory rysunkowe z podręcznika Antoniego Stefanowicza *Nauka rysunku elementarnego z modelu podług zasad perspektywy oparta na pogłądzie* (1894)

Na przełomie wieków pod wpływem postulatów „nowego wychowania” oraz bujnego rozwoju sztuki na gruncie nauczania rysunków nastąpiły zmiany. Uaktywnili się przeciwnicy metody geometrycznej. Nie była to jednak grupa jednorodna: jedni opowiadali się wyłącznie za wykorzystywaniem modeli z natury najlepiej z najbliższego otoczenia dziecka, inni zalecali rysowanie z wyobraźni, niektórzy dopuszczali nawet pewne elementy metody geometrycznej. Zgodni jednak byli w zasadniczej kwestii – należy pielęgnować instynkt twórczy dziecka i rozwijać jego wrażliwość estetyczną. Praca dziecka miała być oceniana nie pod kątem jego technicznej biegłości, ale z punktu widzenia psychologicznego. Równocześnie lekcje rysunku, nie zmieniając swej tradycyjnej nazwy, zaczęły przekształcać się w zajęcia plastyczne, ponieważ zaczęto dopuszczać różne techniki artystyczne, na przykład malowanie czy modelowanie. Szkic zaczął być traktowany jako forma pełnoprawna.

Galicyskie środowisko nauczycielskie pozostawało pod wpływem prądów płynących z Zachodu – głównie z Niemiec i Austrii oraz ze Stanów Zjednoczonych. Informacje, o tym co nowego działo się w zakresie nauczania rysunków, docierały głównie poprzez prasę galicyjską i warszawską. Brakowało niestety oryginalnych polskich koncepcji. Wszystkie stanowiły próbę przystosowania do warunków rodzimych koncepcji zachodnich.

### „Nowa metoda” Jamesa Liberty Tadda

Książką, która silnie inspirowała nauczycieli galicyjskich, był podręcznik autorstwa Jamesa Liberty Tadda, z pochodzenia Anglika, długie lata uczącego w Public Industrial Art School w Filadelfii. Swoje nowatorskie teorie, poparte latami praktyki, zawarł on w pracy *New Methods in Education: Art, Real Manual Training, Nature Study* (Springfield, Mass 1899)<sup>16</sup>. Punktem wyjścia do rozważań Tadda było przekonanie, że podstawą zdobywania wiedzy powinny być obserwacja i doświadczenie, bowiem „rodzicem pojęć jest doświadczenie”<sup>17</sup>. „Dziecko winno badać liczne i rozmaite zjawiska życia i w tem ćwiczyć swe siły. Młodzież zbyt wiele »uczy się« – ale zdobywa mało samodzielności do szukania prawdy”<sup>18</sup> – pisał Tadd we wstępie do swej pracy.

Tymczasem nauka rysowania służyła, w jego pojęciu, harmonijnemu rozwijaniu „głowy, ręki, serca i woli”, a równocześnie wzbudzała w dzieciach chęć do podejmowania różnorodnej aktywności.

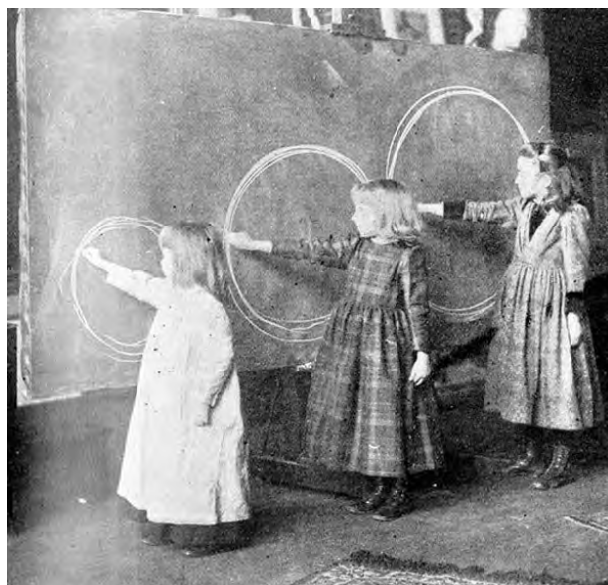
Tadd tradycyjnie zalecał rozpoczynanie nauki od kreślenia form geometrycznych, ale tylko po to, by uczniowie nabyli automatyczną wprawę w kreśleniu tych form, co następnie miało ułatwiać im swobodne wyrażanie się poprzez rysunek. Uczeń miał zyskać **zręczność organiczną**, tj. potrafić zespolić harmonijnie działanie mózgu, oka i ręki. Aby ułatwić uzyskanie tej sprawności, Tadd wpadł na pomysł wprowadzenia tak zwanych ćwiczeń rozmachowych, polegających na swobodnym rysowaniu w postawie stojącej równocześnie obiema rękami na ustawionych pionowo dużych tablicach, dzięki czemu uczniowie wykonywali szerokie i nieskrępowane ruchy. Proponował też, by zaczynać naukę nie od kreślenia linii prostej, ale od koła. Metoda Tadda nazywana była niekiedy mylnie „metodą mechaniczną”, zdobycie bowiem mechanicznej wprawy nie było jej celem zasadniczym, traktowane było wyłącznie jako ćwiczenie wstępne, zręcznościowe<sup>19</sup>.

16 J. Liberty Tadd, *Nowe metody w nauczaniu rysunku*, Biblioteka Nauczyciela Rysunku, Warszawa 1920. Eligiusz Niewiadomski dokonał tłumaczenia na podstawie przekładów niemieckiego i rosyjskiego, w polskiej prasie pedagogicznej ukazał się jednak już wcześniej cały szereg artykułów popularyzujących poglądy Tadda, np.: E. Węśławska, rec.: J. Liberty Tadd, *New Methods and Education, London 1901*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, s. 6–8, 16–17; M.P., *Zasady pedagogiczne Tadda*, „Praktyka Szkolna” 1905, s. 209–214; A. Broszkiewicz, *Nowe kierunki w nauce rysunków*, „Szkola” 1905, s. 9 i nast.; R. Berger, *Nauka rysunków według nowej metody*, „Praktyka Szkolna” 1906, s. 217–221, 229–240.

17 J. Liberty Tadd, *Nowe metody...*, *op. cit.*, s. 17.

18 *Ibidem*, s. 5.

19 *Ibidem*, s. 12–13.



## II. 2. Ćwiczenia rozmachowe wg J. Liberty Tadda

Stopniowo uczniowie przechodzili od rysowania do modelowania w glinie, a wreszcie do rzeźbienia w drewnie. Ta praca w różnym materiale miała także służyć „fizjologicznemu skoordynowaniu ruchów”<sup>20</sup>.

Tadd zalecał korzystanie z modeli, rysowanie z natury i pamięci. Jednak rysowanie z natury wysuwało się na plan pierwszy. Zwracał też uwagę na niezwykle kształcącą rolę szkicowania, techniki dotąd mało poważanej, która umożliwia dokonywanie szybkich obserwacji, a dzięki temu ułatwia poznawanie świata. Uważał zresztą, że każdy powinien stale nosić przy sobie szkicowniki.

Podręcznik Tadda był znakomicie i jasno napisany, stąd wynikała popularność, jaką szybko zdobył i w Stanach Zjednoczonych, i w Europie. Jednym z propagatorów Tadda na gruncie galicyjskim był Edward Lepszy, uczeń Matejki, związany ze Szkołą Politechniczną we Lwowie i prowadzący w tym mieście prywatną szkołę malarstwa dla kobiet. W 1906 roku wydał on swoje *Wzory rysunkowe*. Zalecenia Tadda skorygował Lepszy o wnioski wypływające z własnej praktyki nauczycielskiej<sup>21</sup>.

Pod wpływem Tadda pozostawał też Jan Gołębiowski, nauczyciel rysunku w Stanisławowie. W 1909 roku Rada Szkolna Krajowa zatwierdziła do użytku szkolnego jego

20 *Ibidem*, s. 13.

21 Uaktualnione o najnowsze zalecenia pedagogiczne zostały wznowione w roku 1914 jako *Wzory rysunków odręcznych konturowych dla szkół wydziałowych, niższych klas gimnazjalnych oraz seminariów nauczycielskich*.

podręcznik *Nowy kierunek w rysunku elementarnym* (Stanisławów 1909)<sup>22</sup>. Gołębiowski dokonał daleko posuniętej modyfikacji metody geometrycznej w kierunku przyznania uczniom większej swobody.

„Przekonanie, że kierunek nowy usunął formy geometryczne, byłoby zarówno mylne, jak niepraktyczne. Już analitycznie rzecz biorąc, każdy przedmiot konkretny ma w swoich konturach najgłębszych figurę geometryczną”<sup>23</sup> – zaznaczał na wstępie Gołębiowski. Jednak zgodnie z zaleceniami Tadda Gołębiowski wprowadził ćwiczenia rozmachowe, ćwiczenia w rysowaniu z pamięci oraz naukę modelowania. Tok lekcji też został od niego przejęty. Początkiem była zawsze dokładna obserwacja, po której następowało szkicowanie przedmiotu po korekcie dokonanej wspólnie z nauczycielem, uczeń miał wykonać jeszcze jeden szkic ponownie poprawiany. Uwieńczeniem pracy był barwny rysunek.

Gołębiowski odrzucał kategorycznie nakaz mozolnego wykończania prac w przekonaniu, że zabija to inicjatywę twórczą. „Osia metody jest swoboda i samodzielność – wyjaśniał – a rysunek ma być wykonywany bez pomocy narzędzi i siatek i tylko »w grubych konturach«”<sup>24</sup>.

Do tej pory bardzo precyzyjnie wykonany rysunek ucznia, jak wyjaśniał Gołębiowski, stanowił cel sam w sobie. Na skutek takiego podejścia uczniowie mało uzdolnieni plastycznie byli „usuwani w kąć – lub nawet uwalniani całkiem od udziału w tym przedmiocie!”<sup>25</sup>. Teraz nauka rysunków „ma wyglądać jak park uroczy [...], a na bramie jego, szeroko otwartej widnieje napis: »Wstęp wolny dla wszystkich«”<sup>26</sup>.

Koniec pierwszego dziesięciolecia XX wieku przyniósł szereg doniosłych zmian w zakresie nauki rysunku w szkołach galicyjskich. Nastąpiły one wpieryw w gimnazjach. W 1905 roku Rada Szkolna Krajowa wydała okólnik zalecający, by lekcje rysunków stały się lekcjami obserwacji i budzenia wrażliwości estetycznej. W tym celu poszerzono zakres materiału o rysunek z natury, z pamięci i przypomnienia. W 1906 roku zezwolono na wprowadzenie rysunku z żywego modelu, zobowiązując dyrekcje szkół do opłacania zatrudnionych modeli<sup>27</sup>. W 1908 roku Ministerstwo Oświaty w Wiedniu wprowadziło zmiany w programach gimnazjów klasycznych, uzupełniając je o obowiązkowe nauczanie rysunku odręcznego określanego teraz jako nauka świadomego spostrzegania i kształcenia wyobraźni<sup>28</sup>.

Dla szkół ludowych ważnym momentem stało się ukazanie się w Wiedniu w 1906 roku podręcznika Hermanna Lukasa i Hugona Ullmanna *Elementares Zeichen, nach*

22 Gołębiowski był autorem jeszcze kilku podręczników: *Początki nauki perspektywy*, Stanisławów 1912; *Nauka pisania oparta na nowych poglądach*, Lwów 1917; *Nauka rysunków w dobie dzisiejszej*, Lwów 1917.

23 J. Gołębiowski, *Nowy kierunek w rysunku elementarnym*, Stanisławów 1909, s. 9.

24 *Ibidem*, s. 4.

25 *Ibidem*, s. 1.

26 *Ibidem*, s. 32.

27 S. Matzke, *Stan rysunków odręcznych w naszych szkołach realnych*, „Muzeum” 1907, t. 2, s. 518–520; Rozporządzenie RSK, „Muzeum” 1910, t. 1, s. 302; W. Kubiczek, *Rola szkolnictwa...*, *op. cit.*, s. 183–184.

28 *Rozporządzenie ministerialne zawierające nowe plany naukowe austriackich szkół średnich oraz przepisy o uprawnieniach ich uczniów* (tłum. M. Janelli), „Muzeum” 1909, dod. 2; *Nowy plan nauki w gimnazjach austriackich*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1909, s. 123–126.



*modernen Grundsetzen*. W polskim tłumaczeniu Emila Bernhardta, jako *Nowe kierunki w elementarnej nauce rysunku*, został on wydany rok później. Książka była przewodnikiem metodycznym i zbiorem wzorów dla nauczycieli szkół ludowych.

Jak zaznaczali autorzy, zasadniczym celem nauki rysunków stawała się nauka trafnej obserwacji przedmiotów, kształcenie wyobraźni, ćwiczenie się w dostrzeganiu piękna tkwiącego w naturze i sztuce, wreszcie wyrabianie samodzielności i ufności w swe siły. Autorzy (pod wpływem modernizmu) zwracali uwagę na ogromną wychowawczą rolę sztuki, stawiając ją pod względem siły oddziaływania na równi z religią<sup>29</sup>.

W zakresie proponowanych metod podręcznik stanowił znaczący krok naprzód. Kształty geometryczne nie odpowiadały, jak zauważali autorzy, **naturalnemu zakresowi wyobrażeń dziecka**, a trzymanie się ich zabijało tylko w dzieciach chęć do pracy. Jednak mimo tych stwierdzeń zalecali, by dzieci zaczynały od rysowania na miękkich tabliczkach linii pionowych i poziomych, potem kształtów płaskich, bo „figury geometryczne to znakomita podstawa rysunku – zwłaszcza przy kształtach skomplikowanych”<sup>30</sup>. Następnie przychodził czas na rysowanie ornamentu, ale traktowanego już jako forma indywidualnej wypowiedzi. „Wszak żyjemy w czasach poszanowania praw indywidualnych”<sup>31</sup> – dodawali autorzy.



**II. 3.** Wzory rysunkowe z podręcznika Hermanna Lukasa i Hugona Ullmanna *Nowe kierunki w elementarnej nauce rysunku* (1907)

Nastąpiła zatem zmiana „ducha” lekcji. Wkrótce przyszedł czas na następne kroki. W szkołach ludowych w 1908 roku zakazano ostatecznie używania stygmy i wycofano zeszyty kropkowane, co wywołało protesty części nauczycieli, zwłaszcza starszego pokolenia.

29 H. Lukas, H. Ullmann, *Elementares Zeichnen, nach modernen Grundsetzen*, Wien 1907, s. 5–6, 11, 15.

30 *Ibidem*, s. 18.

31 *Ibidem*, s. 20.

W 1911 roku odrzucono zupełnie rysunek ze wzorów, a podstawą stało się rysowanie z natury oraz z pamięci. W programach szkół wyżej zorganizowanych uwzględniono podstawy nauki o perspektywie i malowanie farbami. Wprowadzono też prace ręczne<sup>32</sup>.

Powstawały podręczniki uwzględniające nowe trendy. Tak na przykład nauczyciel szkoły ludowej z Cieszyna Bernard Kotula wydał w latach 1910–1912 serię zeszytów pod wspólnym tytułem *Ornament nowoczesny. Wzory dla szkoły i przemysłu* z wzorami mającymi służyć nauce rysowania ornamentów. Prezentował w niej wzory geometryczne, roślinne oraz japońskie utrzymane w duchu secesji wiedeńskiej.



#### II. 4. Motywy roślinne z podręcznika Bernarda Kotuli *Ornament nowoczesny* (1910–1912)

Gorącym rzecznikiem rysowania z natury był Stanisław Matzke, lwowski nauczyciel oraz malarz i ilustrator książek. Uznawał on wyłącznie rysowanie z natury, ponieważ dziecko jest zainteresowane swą pracą tylko wtedy, jeśli rysuje rzeczywiste przedmioty. Mając na celu wyrobienie sprawności manualnej, zalecał Matzke ćwiczenia rozmachowe Tadda i kładł nacisk na konieczność rozwijania zmysłu dotyku. Temu ostatniemu najlepiej służyć miała praca z plasteliną. Matzke podkreślał też, że poznanie rodzimego otoczenia przyczynia się do patriotycznego wychowania uczniów<sup>33</sup>.

Matzke był również inicjatorem i redaktorem wydawanego od grudnia 1912 roku we Lwowie pisma „Kształt i Barwa”. Było to pierwsze polskie pismo poświęcone w całości oświacie artystycznej i problematyce nauki rysunku. Zamieszczano w nim artykuły dotyczące między innymi różnorodnych technik artystycznych oraz nowych metod nauczania. Pismo zostało bardzo życzliwie przyjęte przez środowisko nauczycielskie, zaś Rada Szkolna Krajowa w 1913 roku zaleciła je do użytku szkół wydziałowych średnich

32 B. Kotula, *Nowe plany naukowe do nauki rysunków*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1912, s. 56–59.

33 S. Matzke, *Zasady rysunku początkowego*, Lwów 1919. Matzke był autorem także kilku innych podręczników: *Tempera i jej użycie do użytku szkół i malarzy*, Lwów 1911; *Przyroda modelem rysunkowym*, Lwów 1922; *Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z dziejami kultury*, Lwów 1923.



i seminariów nauczycielskich. Wybuch wojny uniemożliwił jego wydawanie; wznowione zostało dopiero w 1923 roku.

Już pod koniec wojny, w roku 1918, wydał swój podręcznik *Rysunki* artysta malarz i długoletni nauczyciel I Szkoły Realnej w Krakowie, a potem inspektor i wizytator szkolny Ludwik Misky. On również opowiadał się za nauczaniem rysunku na podstawie studium natury, był jednak bardziej liberalny niż Matzke, dopuszczając także rysunek z wyobraźni i pamięci na początkowym etapie nauki<sup>34</sup>.

## Metoda „intuicyjno-indywidualna”

Z początkiem wieku XX powstał jeszcze jeden nurt w nauczaniu rysunku. Jego przedstawiciele najbardziej cenili rysunek z wyobraźni. Dla tego nurtu ogromne znaczenie miało wydawanie od 1899 roku przez bostońskie wydawnictwo Pranga cyklu ośmiu książek dla nauczycieli i dwunastu zeszytów z ćwiczeniami dla uczniów pod wspólnym tytułem *The Teacher's Manual. Prang Elementary Course in Art Instruction*<sup>35</sup>. Prezentowano w nich koncepcję, że zasadniczym celem wychowania jest rozwinięcie odwagi, fantazji i sił twórczych dziecka, a bardzo ważną w tym procesie rolę odgrywa nauka rysunku, ponieważ dzięki nim „nauczyciel budzi w dzieciach przekonanie, że rzeczywiście mogą czegoś dokonać, stąd rośnie w nich odwaga i pragnienie lepszej pracy”<sup>36</sup>.

W myśl założeń tej koncepcji pierwsze dwa lata przeznaczono na naukę o rzeczach z podkreśleniem ich estetycznych walorów. Zaczynano od ćwiczeń przygotowawczych, przypominających nieco gimnastykę, przyjemnych dla dziecka, a mających wyrobić w nim swobodę ruchów. Potem przychodził czas na rozmowy o barwach i kształtach. Kolejnym krokiem były zajęcia polegające na szeregowaniu modeli i budowaniu z nich większych całości, wreszcie przechodzono do modelowania kształtów w glinie.

Kolejne lata nauki przeznaczono zostały na samodzielną twórczość bazującą na wyobraźni uczniów. W ten sposób dzieci mogły swobodnie wyrażać swój wewnętrzny świat. „Dziecko – jak pisano – musi tak samo jak w mowie osiągnąć i w rysunku swój własny sposób wyrażania się. Nauczyciel i model odgrywają tylko rolę pomocniczą, inspirującą”<sup>37</sup>.

Podobne poglądy prezentował Fritz Kuhlmann, autor pracy *Neue Wege des Zeichenunterrichts* (Stuttgart 1902), która doczekała się aż sześciu wydań w ciągu dziesięciu lat. Zaprezentował w niej nowatorską metodę zwaną niekiedy „intuicyjno-indywidualną”. Opracował ją na podstawie badań psychologicznych Granvilla Stanleya Halla, dochodząc do przekonania, że dzieciom należy pozostawić duży margines swobody twórczej,

34 L. Misky, *Rysunki*, Kraków 1918. Misky był autorem podręczników: *Rysunek głowy i figury ludzkiej w zakresie nauki szkoły średniej*, Kraków 1914; *Plastyczne uzmysławianie przedmiotu*, Lwów – Warszawa 1922.

35 Wydanie polskie: *Metoda Pranga wychowania artystycznego w szkołach początkowych*, tłum. G. Stojowska, Biblioteka Nauczyciela Rysunku, Warszawa 1920.

36 *Ibidem*, s. 7.

37 *Ibidem*, s. 6.

a rysować powinny wyłącznie z wyobraźni i pamięci. Dużą wagę przykładął do korekty prac uczniów, która jego zdaniem powinna być prowadzona podczas luźnej rozmowy, a jej zasadniczym celem winno być dochodzenie dziecka do samodzielnych wniosków.

Choć o Kuhlmannie i wydawnictwie Pranga pisano na łamach prasy galicyjskiej jeszcze przed pierwszą wojną światową<sup>38</sup>, to pierwszy podręcznik napisany w tym duchu powstał dopiero w 1920 roku. Była to *Początkowa nauka rysunków i jej znaczenie pedagogiczne* (Warszawa 1920) Marii Ramułtowej. Ramułtowa od 1906 roku prowadziła w Krakowie eksperymentalną szkołę, a sama książka stanowiła podsumowanie jej doświadczeń pedagogicznych.

## Wnioski

Ogólna ewolucja zmian w zakresie celów i metod nauczaniu rysunków postępująca w kierunku przyznania im wysokich walorów ogólnokształcących, a równocześnie coraz więcej miejsca pozostawiająca na samodzielną, swobodną pracę twórczą uczniów, niewątpliwie przyczyniała się do wzrostu atrakcyjności tego przedmiotu. W coraz większym stopniu lekcje rysunków stawały się też lekcjami wychowania estetycznego. Wprowadzanie nowych technik i metod, powstanie literatury fachowej, organizowanie wystaw prac uczniów i nauczycieli przyczyniały się do podnoszenia się poziomu tych lekcji, lepszego kształcenia uczniów, a także do rozwoju warsztatu nauczyciela, stawiając „nauczycielskie poczynania w rzędzie równym osobom artystycznie wykształconym”<sup>39</sup>.

Niestety jednak te przemiany dotyczyły głównie dużych ośrodków, na prowincji niewiele się zmieniało. Gorzko brzmią słowa inspektora szkolnego Kazimierza Bruchnalskiego, wizytującego ludowe szkoły galicyjskie tuż przed pierwszą wojną światową: „Rysunki w ogóle są parodią. [...] W wielu klasach zastałem czyste zeszyty rysunkowe lub jedną pionową kreskę przez środek pierwszej stronnicy, u innych kilka równoległych linii”<sup>40</sup>.

38 H. Przepliński, *Wybór i uporządkowanie materiału naukowego dla szkoły ludowej według wymagań nowszej dydaktyki. Część IV. Rysunki*, „Praktyka Szkolna” 1908, s. 225–254; J. Aseńko, *Plan nauki rysunków odręcznych dla szkół ludowych wyższego typu i wydziałowych*, „Praktyka Szkolna” 1911, cz. 1, s. 19–120; *Prace Komisji Szkolnej Związku Polskich Nauczycieli Ludowych*, „Ruch Pedagogiczny” 1918, s. 86–94.

39 G. Stojak, *Nauczanie rysunku w przemysłowych zakładach kształcenia nauczycieli*, [w:] *Między nauką a oświatą. Na styku szkolnictwa wyższego i średniego w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Materiały konferencji*, red. L. Fac, Przemysł 2003, s. 105.

40 K. Bruchnalski, *Obraz szkolnictwa ludowego w dwunastu powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909–1914*, Lwów 1920.

Ewa Jędrzejowska  
Uniwersytet Opolski

## Rozwój schematu rysunkowego postaci ludzkiej w pracach dzieci przedszkolnych

### Wstęp

Plastyczna twórczość dziecka jest przejawem jego naturalnego zachowania, zaspokajającego potrzebę wyrażania się i działania. Wewnętrzna potrzeba wypowiedzania się poprzez plastykę jest szczególnie silna w wieku przedszkolnym, a posługiwanie się przez dziecko językiem plastycznym wyprzedza często jego rozwój werbalny, staje się podstawowym środkiem komunikowania z otoczeniem. Swoje myśli, spostrzeżenia i emocje łatwiej odzwierciedlić dziecku właśnie poprzez wypowiedź plastyczną.

Małe dziecko wyraża siebie w tym, co robi, i w swojej plastycznej twórczości opowiada o sobie i o świecie, jaki widzi. Komunikowanie wydaje się więc głównym motywem plastycznego tworzenia dzieci. Najbardziej cenna w dziecięcej, twórczej ekspresji jest spontaniczność, świeżość i śmiałość prac, zadziwiają także ekspresyjność, fantazja i swoboda działania. Każdy rysunek dziecka, każda jego praca to opowieść, to historia, pełna przeżyć, zbudowana dziecięcą kreatywnością i emocjonalnością. Nie zawsze jednak dorosli chcą lub potrafią odczytać ów przekaz. Nie zawsze chce tego samo dziecko. Z pewnością jednak dzięki dziecięcym pracom udaje się, choć w niewielkiej części, zatrzymać przemijające chwile z ich dzieciństwa. Dziecięcy optymizm, ciekawość świata i życzliwość widać na twarzach najmłodszych, ale także w ich pracach plastycznych. Mogą one stać się na pewno fascynującą lekturą dla dorosłych, mogą wzbogacać ich świat, działając jak swoisty rodzaj terapii.

### Istota twórczości plastycznej dziecka

Istotną cechą twórczości plastycznej dzieci w wieku przedszkolnym jest jej ekspresyjny charakter, będący wyrazem rozwoju poznawczego, emocjonalnego, a przede wszystkim – osobowości dziecka. Źródła owej ekspresji znajduje dziecko w otaczającej je rzeczywistości, którą postrzega poprzez swoje doświadczenia, pragnienia, zainteresowania, czy wreszcie indywidualne potrzeby i cechy emocjonalne.

Rozwój dziecka następuje w określonym środowisku kulturowym i kiedy dziecko odkryje, iż język plastyczny może być środkiem wyrażania uczuć, emocji i bogactwa treści, które chciałoby przekazać, zaczyna rozwijać swoje twórcze wypowiedzi i coraz

bardziej je doskonalić, aby stały się komunikatywne. Dziecko w rysunku opowiada historie pełne emocji i zaangażowania. Na początku sprawia mu to trudności i często tylko samo dziecko potrafi określić temat swojego rysunku. Dotyczy to przede wszystkim fazy bazgrot, w stadium, w którym dzieci już je nazywają. Z czasem jednak doskonalą sposób plastycznego przekazu i rysunki stają się coraz bardziej czytelne. Zawsze jednak odczytywanie – nierzadko bogatej w akcję i bardzo emocjonalnej dla dziecka treści jego rysunku – jest zadaniem trudnym. Wielu spostrzeżeń ważnych dla fabuły rysunku dziecko nie narysuje, gubiąc je lub pomijając, inne zaś, istotne dla dziecka, wymykają się uwadze dorosłych.

Liczne badania potwierdzają, że dzieci w wieku przedszkolnym rysują znane obiekty, a ich prace są uwarunkowane kulturowo<sup>1</sup>. Małe dzieci najczęściej rysują to, co je zaciekawia i interesuje, stopniowo rozszerzając tematykę swoich prac. Stefan Szuman zwraca uwagę również na to, że pomimo ograniczonego i niedoskonałego sposobu przedstawiania treści obrazków dziecko dąży jednak do jak najlepszego odtworzenia obrazu świata i „w swym przekonaniu o czytelności i obrazowej konkretności swojego utworu – jest realistą”<sup>2</sup>. W spontanicznej twórczości „dziecko, tworząc rysunek, daje w nim wyraz przede wszystkim obecnemu nastrojowi, wyobrażeniom, zainteresowaniom, ale również poziomowi wiedzy, potrzeb rysownika”<sup>3</sup>. Wśród licznych tematów podejmowanych przez dzieci przedszkolne na plan pierwszy wysuwa się postać ludzka i zwierzęca<sup>4</sup>. W ujęciu pierwszoplanowym najczęściej występuje w formie autoportretu lub portretu mamy, taty, babci czy pani.

## Rysunek postaci ludzkiej w pracach plastycznych dzieci

Dziecko podejmuje próby rysowania człowieka wkrótce po tym, jak oswoi się z kredką czy ołówkiem i wykona swoje pierwsze bazgroty. Na początku zainteresowanie człowiekiem w twórczości dzieci znajduje odzwierciedlenie jedynie w narracji słownej towarzyszącej rysowaniu. Dopiero po jakimś czasie, najczęściej po ukończeniu trzeciego roku życia, z chaosu różnych kresek, linii, kropek czy kółek rodzi się pierwsza bazgrota przedmiotowa, w której można dopatrzeć się pewnego podobieństwa do postaci ludzkiej. Jak pisze Bolesław Hornowski:

rysunek dziecka jest symbolem rzeczywistości, a nie jego wiernym odzwierciedleniem. W rysunku dziecko wyraża nie tylko swoje umiejętności rysowania, ale przede wszystkim wiedzę, jaką sobie przyswoiło, drogą słabo jeszcze rozwiniętych procesów poznawczych. Na rysunki

1 M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 104.

2 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962, s. 172.

3 M. Ligęza, *Rysunek dziecka – aspekt diagnostyczny i terapeutyczny*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004, s. 144.

4 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, *op. cit.*, s. 168.

dziecka trzeba patrzeć nie jak na pierwsze próby naśladowania rzeczywistości, ale jak na odbicie jego procesów poznawczych, emocjonalnych oraz cech osobowościowych<sup>5</sup>.

Dlatego właśnie rysunki dzieci są tak cennym materiałem badawczym dla pedagogów i psychologów. Rysujący bowiem odzwierciedla w nich wiedzę o człowieku, a także o sobie, co sprawia, że rysunek postaci kryje w sobie niezwykle bogactwo treści i wartość tematyczną.

Narysować postać ludzką to zarazem przedstawić pewną klasę przedmiotów, ale także i samego siebie. W rysunku postaci rysujący odwołuje się do rejestrów percepcyjnych skrajnie zróżnicowanych, takich jak informacje kinestetyczne, proprioceptywne, wzrokowe, wiadomości nabyte i przeżyte doświadczenia<sup>6</sup>.

Rysunek człowieka staje się odbiciem własnej osoby i rozszerzeniem jej na otaczającą rzeczywistość, a analiza rysunku postaci ludzkiej dostarcza bardzo ciekawego materiału wielu badaczom zajmującym się zagadnieniem rysunków dziecięcych. Należy podkreślić, iż – podobnie jak w odniesieniu do całej twórczości plastycznej dzieci – tam gdzie istnieją różnice dotyczące głównie nazewnictwa oraz czasu trwania okresów i faz rozwoju twórczości plastycznej, tak też w stosunku do jej fragmentarycznej części, jaką jest rysunek postaci ludzkiej, występują pewne różnice w podejściu badawczym.

## Analiza wyników badań własnych

Biorąc pod uwagę rangę tematu, jakim jest rysunek postaci ludzkiej, postanowiono zbadać umiejętności dziecka przedszkolnego w tym zakresie, wykorzystując rysunek za tytułowany *Moja rodzina*. Aby rysunki były czytelne i łatwe do analizy, dzieci rysowały ołówkiem lub kredką. Zebrano ogółem 1600 rysunków, po 800 w I etapie badań (1996) i w II etapie (2012), po 200 w każdej grupie wiekowej, w równej liczbie w mieście i na wsi. Przed rozpoczęciem rysowania nauczycielka przeprowadzała z dziećmi krótką rozmowę wprowadzającą do tematu, której głównym celem było wywołanie emocjonalnego zaangażowania i motywacji do wykonania rysunku. Natomiast zupełnie pominięto analizę postaci człowieka i uwagi dotyczące tego, jak i co rysować. Nie ograniczono czasu, rysunki były w pełni samodzielne.

Materiał badawczy zbierały nauczycielki w swoich grupach przedszkolnych. Sytuacja była więc całkowicie naturalna dla dzieci, co daje podstawy przypuszczać, iż zgromadzone tą drogą rysunki są autentyczne, a twórcza praca nad nimi nie była zakłócona żadnymi dodatkowymi czynnikami.

Analizowane rysunki dzieci w wieku od trzech do sześciu lat podzielono według trzech kategorii: bazgroty nieczytelne, bazgroty przedmiotowe (kontrolowane) – bardzo

5 B. Hornowski, *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970, s. 191.

6 P. Wallon, A. Cambier, D. Egelhard, *Rysunek dziecka*, Warszawa 1993, s. 57.

ogólnie przypominające postać ludzką, w tym głowonogi – oraz schemat postaci ludzkiej. Należy tutaj dodać, że poziom prac rysunkowych dzieci w ostatniej kategorii był najbardziej zróżnicowany, gdyż zaliczano do niej zarówno uproszczone schematy postaci, jak i rozwinięte, z licznymi szczegółami. Grupy te, odpowiadające zasadniczym okresom rozwoju schematu postaci człowieka, stworzono w oparciu o literaturę przedmiotu, przede wszystkim – o poglądy S. Szumana, B. Hornowskiego i S. Popka.

Wyniki badań własnych dotyczących wykonanych przez dzieci przedszkolne rysunków człowieka, w odniesieniu do rozwoju schematu postaci, z uwzględnieniem dwóch etapów badań, zamieszczono w Tabeli 1.

**Tabela 1.** Rozwój schematu rysunku postaci ludzkiej dzieci przedszkolnych, z uwzględnieniem okresów badawczych

Wiek dzieci (lata i miesiące)	Ogółem rysunków				Bazgroty nieczytelne, bezp przedmiotowe			Bazgroty przedmiotowe, głowonogi			Schemat postaci ludzkiej		
	1996	2012	Razem		1996	2012	Razem	1996	2012	Razem	1996	2012	Razem
	L	L	L	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
3,0–3,11	200	200	400	100	12,5	14	<b>13,2</b>	67,5	55,5	<b>61,5</b>	20	30,5	<b>25,3</b>
4,0–4,11	200	200	400	100	1	–	<b>0,5</b>	27,5	25,5	<b>26,5</b>	71,5	74,5	<b>73</b>
5,0–5,11	200	200	400	100	–	–	–	6,0	5,5	<b>5,7</b>	94	94,5	<b>94,3</b>
6,0–6,11	200	200	400	100	–	–	–	–	–	–	100	100	<b>100</b>
Ogółem	800	800	1600	100	3,4	3,5	<b>3,4</b>	25,2	21,6	<b>23,5</b>	71,4	74,9	73,1

Ze zgromadzonych prac wynika, że rozwój rysunku postaci ludzkiej zależy od wieku dziecka i różnie przedstawia się w poszczególnych grupach wiekowych. I tak w grupie dzieci najmłodszych największy odsetek stanowiły bazgroty – 74,7%, z czego tylko 13,2% to bazgroty nieczytelne, a 61,5% – przedmiotowe, w ogólnym zarysie przypominające postać ludzką, w tym głowonogi. Pozostałe prace trzylatków zostały zakwalifikowane jako „schemat postaci ludzkiej” – 25,3%. Fakt, że średnio aż co czwarte dziecko w wieku lat trzech potrafi narysować schemat człowieka, jest wart podkreślenia.

W pozostałych grupach wiekowych dominowały schematy postaci ludzkiej, których liczba rosła proporcjonalnie do wieku dziecka i wśród dzieci czteroletnich wyniosła 73%, pięcioletnich – 94,3%, a wśród sześciolatków – 100%.

W grupach wiekowych pięcio- i sześciolatków nie zanotowano bazgroty nieczytelnych w ogóle, natomiast procent bazgroty przedmiotowych był znikomy – 6% – i wystąpił tylko wśród prac wykonanych przez dzieci pięcioletnie.

Rozważając dane dotyczące rozwoju umiejętności rysowania schematu postaci ludzkiej przez wszystkie dzieci przedszkolne, stwierdzono, że spośród 1600 rysunków, łącznie zgromadzonych w 1996 i 2012 roku, zaledwie 55 – co stanowi 3,4% – to bazgroty nieczytelne, a 375 (23,5%) stanowią prace zakwalifikowane do grupy bazgroty przedmiotowych, w tym głowonogów.

**Tabela 2.** Rozwój schematu rysunku postaci ludzkiej dzieci przedszkolnych z uwzględnieniem płci

Wiek dzieci (lata i miesiące)	Ogółem rysunków				Bazgroty nieczytelne, bezprzedmiotowe			Bazgroty przedmiotowe, głównogi			Schemat postaci ludzkiej		
	1996	2012	Razem		Dziewczynki	Chłopcy	Razem	Dziewczynki	Chłopcy	Razem	Dziewczynki	Chłopcy	Razem
	L	L	L	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
3,0–3,11	200	200	400	100	11,5	15	13,2	58	65	61,5	30,5	20	25,3
4,0–4,11	200	200	400	100	0,5	0,5	0,5	21,5	31,5	26,5	78	68	73
5,0–5,11	200	200	400	100	–	–	–	3,5	8	5,7	96,5	92	94,3
6,0–6,11	200	200	400	100	–	–	–	–	–	–	100	100	100
Ogółem	800	800	1600	100	3	3,8	3,4	20,8	26,1	23,5	76,2	70	73,1

Zdecydowaną przewagę wśród zebranego materiału badawczego stanowią schematy postaci – stwierdzono je aż w 571 pracach w I etapie i w 599 w etapie II, co daje liczbę 1170 prac (73,1%).

Analizując rysunki dzieci pod kątem etapów badawczych, zauważyć można niewielki wzrost umiejętności dzieci, których prace zbierane były w roku 2012, w stosunku do tych z 1996 roku. I tak nieco więcej bazgrot (zarówno nieczytelnych, jak i przedmiotowych) odnotowano w 1996 roku – 28,6%, w porównaniu z rokiem 2012 – 25,1%. Schemat postaci wystąpił w 71,4% prac z 1996 roku i w 74,9% tych z 2012 roku. Największy przyrost umiejętności zauważono w odniesieniu do dzieci trzyletnich i etapu schematu. W 1996 roku 20% trzylatków opanowało umiejętność schematycznego przedstawienia postaci ludzkiej, podczas gdy w roku 2012 – aż 30,5%. Świadczyć zatem to może o wzroście umiejętności plastycznych najmłodszych dzieci przedszkolnych.

Biorąc pod uwagę wpływ środowiska na rozwój rysunku postaci ludzkiej, zaobserwowano jedynie minimalne różnice na niekorzyść dzieci wiejskich. Pozwala to na wysnucie wniosku, iż środowisko nie jest znaczącym determinantem rozwoju plastycznego dziecka w tym zakresie. Pominęto więc w niniejszej pracy szczegółową analizę tego czynnika. Podobne wyniki otrzymała Sabina Guz, której badania potwierdziły także stosunkowo wyrównany poziom aktywności plastycznej dzieci ze wsi i z miasta. Prace dzieci miejskich były bogate treściowo, natomiast dzieci wiejskie przedstawiały w swych pracach bardziej niezwykłą i oryginalną treść. Środowisko lokalne zdaniem wspomnianej autorki jest czynnikiem różniącym aktywność plastyczną dzieci w zasadzie tylko w zakresie motywacji do działania. Dzieci miejskie wykazują silniejszą motywację niż dzieci wiejskie<sup>7</sup>.

Dokonano także analizy wpływu zmiennej płci na rozwój schematu postaci ludzkiej w rysunku dziecka przedszkolnego. Stosowne dane w tej kwestii zawiera Tabela 2.

Uzyskane wyniki wskazują na pewne zróżnicowanie analizowanego zjawiska. W każdej z badanych grup zauważa się co prawda przewagę dziewczynek, lecz nie jest ona duża. Największe różnice międzypłciowe dotyczyły prac zakwalifikowanych do etapu schematu postaci ludzkiej. W grupie dzieci trzyletnich wystąpił on u 20% chłopców i 30,5% dziewczynek, w grupie czteroletków u 68% chłopców i 78% dziewczynek, w najstarszej zaś grupie przedszkolaków różnica wskaźników wyniosła 4,5%, również na korzyść dziewczynek. Wyższe umiejętności rysowania człowieka u dziewczynek – na etapie wychowania przedszkolnego – wynikają zapewne z nieco szybszego w porównaniu z chłopcami tempa rozwoju tych pierwszych.

Kończąc omawianie różnic międzypłciowych w obrazowaniu postaci ludzkiej, należy zaznaczyć jeszcze, iż nie odnotowano zasadniczych różnic odnośnie do etapów badawczych, dlatego pominęto szczegółową analizę tej kwestii.

## Badania porównawcze

W celu porównania wyników badań własnych w zakresie rysunku postaci ludzkiej do rezultatów opublikowanych w literaturze przedmiotu podjęto próbę zestawienia

7 S. Guz, *Edukacja przedszkolna, efektywność i uwarunkowania*, Lublin 1991, s. 104–105.



stosownych danych. Dla większej przejrzystości czynionych porównań i analiz skonstruowano Tabelę 3, w której zamieszczono wyniki badań uzyskanych przez S. Szumana, B. Hornowskiego, S. Popka oraz własne. W tabeli tej uwzględniono trzy kategorie rysunku postaci ludzkiej. Pierwsza to „bazgroty nieczytelne”, określane także jako niekontrolowane lub bezprzedmiotowe; druga odnosi się do „bazgroty przedmiotowych”, ogólnie przypominających postać ludzką. Zaliczono do niej również głowonogi. Warto zaznaczyć, że nie ma jednomyślności wśród badaczy co do traktowania głowonogów jako odrębnego etapu rysunku człowieka. I tak na przykład S. Popek zalicza je do „bazgroty kontrolowanych”<sup>8</sup>, niektóre opracowania autorstwa B. Hornowskiego traktują „głowonogi” podobnie jak S. Popek, inne natomiast odróżniają tę fazę od pozostałych<sup>9</sup>. Szuman uważa, że są one uproszczoną formą schematu, występującą u najmłodszych dzieci<sup>10</sup>. Trzecią wyodrębnioną kategorię stanowi „schemat postaci ludzkiej” i w tym wypadku jedynie S. Popek rozróżnił „konturowe” oraz „płaszczyznowe schematy uproszczeniowe”<sup>11</sup>.

Przystępując do analizy danych z Tabeli 3, należy jeszcze wspomnieć, że podane przez S. Szumana wyniki badań nad rysunkiem dzieci w wieku od trzech do sześciu lat nie dają w pełni możliwości dokonania analizy porównawczej. Przyczyną tego jest po pierwsze fakt, iż autor nie podaje wyników w odniesieniu do wszystkich faz rozwojowych rysunku postaci, skupiając się na analizie jakościowej – dane statystyczne prezentowane przez niego dotyczą jedynie głowonogów oraz schematu postaci ludzkiej<sup>12</sup>. Po drugie, omawiając wiek przedszkolny, Szuman nie rozważa szczegółowo rysunku w poszczególnych latach życia dziecka, lecz podaje wyniki globalnie dla dzieci w wieku od trzech do sześciu lat. Wysoki procent schematu postaci ludzkiej (90,0%) świadczy o tym, że S. Szuman poddał analizie jedynie prace plastyczne, które zawierały rysunek człowieka w postaci „głowotułowia” – schematu uproszczonego i rozwiniętego (wzbogaconego). Nie podał natomiast danych ilościowych dotyczących bazgroty, choć z faktu ujęcia przez niego wieku przedszkolnego jako okresu bazgrania wynika, że ta faza w jego badaniach była dominująca wśród dzieci w wieku od trzech do sześciu lat.

Dokonując oceny wyników zawartych w Tabeli 3 zauważono, że u dzieci trzyletnich najwyższe wskaźniki, zarówno u B. Hornowskiego – 88%, jak i u S. Popka – 89,6%, dotyczą bazgroty nieczytelnych, bezprzedmiotowych. Hornowski na podstawie swoich badań stwierdził, że rysunki „przypominające postać ludzką w niewielkiej ilości występują już w trzecim roku życia [...] w 12,0% na 200 rysunków pojawiły się takie rysunki, w których można było się dopatrzeć pewnego podobieństwa do postaci człowieka. Pozostałe 88,0% rysunków stanowiły niekontrolowane bazgroty, które w niczym nie przypominały postaci ludzkiej”<sup>13</sup>. Przeprowadzone badania własne w tym zakresie dowodzą, że jedynie 13,2% trzylatków wykazuje etap bazgroty nieczytelnych w rozwoju rysunkowym,

8 S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, s. 65.

9 B. Hornowski, *Badania nad rozwojem...*, *op. cit.*, s. 123–124.

10 S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1990, s. 21–22.

11 S. Popek, *Analiza psychologiczna...*, *op. cit.*, s. 65.

12 S. Szuman, *Sztuka dziecka*, *op. cit.*, s. 21–22.

13 B. Hornowski, *Badania nad rozwojem...*, *op. cit.*, s. 121.

**Tabela 3.** Fazy rozwoju rysunku postaci ludzkiej dzieci przedszkolnych w aspekcie porównawczym

Fazy rozwoju	Bazgroty nieczytelne (bezprzedmiotowe, niekontrolowane) %				Bazgroty przedmiotowe ogólnie przypominające postać ludzką, głowonogi %				Postać ludzka %			
	Szuman*	Hornowski**	Popek***	Badania własne	Szuman	Hornowski	Popek	Badania własne	Szuman	Hornowski	Popek	Badania własne
Wiek dzieci (lata, miesiące)												
3,0-3,11	-	88	89,6	13,2	-	12	10,4	61,5	-	-	-	25,3
4,0-4,11	-	2	7	0,5	-	94	80,4	26,5	-	4	12,3	73
5,0-5,11	-	-	-	-	-	52	9,6	5,7	-	48	90,3	94,3
6,0-6,11	-	-	-	-	-	5	-	-	-	95	100	100
Razem dzieci 3-6-letnie	-	22,5	24,2	3,4	-	40,8	25,1	23,5	90	35,5	50,6	73,1

Brak danych w tabeli oznacza, że autor nie podał szczegółowych wyników.

\* Szuman 1927: 21-22

\*\* Hornowski 1970: 123-124

\*\*\* Popek 1978: 65

natomiast dominują w tym wieku bazgroty przedmiotowe i głowotułowie – 61,6%. Biorąc pod uwagę schemat, wystąpił on wyłącznie w badaniach własnych, i to w 25,3% wszystkich prac trzylatków.

Podane wskaźniki pozwalają zauważyć, że w zakresie rysunku postaci ludzkiej wykonanego przez dzieci trzyletnie wystąpiły bardzo istotne różnice w porównaniu z badaniami przeprowadzonymi wcześniej. Wynik ten może zastanawiać i nasuwać pytanie o przyczynę tego stanu rzeczy. Sądzić można, że głównym powodem tych różnic jest zjawisko akceleracji rozwojowej, co według Żebrowskiej oznacza przyspieszenie rozwoju zarówno fizycznego, jak i umysłowego dzieci i młodzieży w każdym następnym pokoleniu w porównaniu z poprzednim<sup>14</sup>. W przypadku twórczości plastycznej występowanie akceleracji oznacza przyspieszenie rozwoju dziecka, manifestujące się osiąganiem w tym samym wieku porównawczym wyższego poziomu wytwarzanych prac plastycznych. Współczesność stwarza dzieciom żyjącym dziś zupełnie inne niż kiedykolwiek wcześniej warunki rozwoju, także w zakresie wychowania plastycznego. Kilkadziesiąt lat w postępie społecznym, ekonomicznym i technicznym to bardzo dużo. To, co już od najwcześniejszych lat proponuje się współczesnym dzieciom w sferze środków służących ich plastycznej działalności, jest ofertą szeroką, ciekawą i bogatą. Jej atrakcyjność sprawia, że dzieci zaczynają zdobywać doświadczenie plastyczne bardzo wcześnie, a systematyczne ćwiczenia na tym polu przynoszą widoczne efekty. Już niemal każde dziecko dwuletnie wie, co to jest ołówek, kredka czy pisak, a najczęściej pierwsze próby zmagania się z tymi narzędziami ma za sobą. Prawie każdy dom rodzinny zapewnia dostępność podstawowych materiałów plastycznych potrzebnych do uprawiania tej aktywności. Trudno dziś sobie wyobrazić dziecko wychowujące się bez kredek, farb, pisaków czy książeczek do kolorowania – obecnie są one dla dziecka czymś zupełnie oczywistym i powszechnym. Dlatego, między innymi, umiejętności plastyczne współczesnych dzieci są znacznie wyższe niż umiejętności dzieci sprzed kilkudziesięciu lat.

Wyniki badań, z którymi porównywano własny materiał empiryczny, pochodzą z opracowań dość odległych czasowo, tak jak te opublikowane przez S. Szumana w roku 1927, czy nieco bliższych, jak opracowania B. Hornowskiego z roku 1970 oraz S. Popka – z roku 1978, tj. z czasów istnienia w kraju zupełnie innego niż obecnie systemu społeczno-ekonomicznego. Niewątpliwie polepszanie się poziomu prac plastycznych, w dużej mierze wpływa z uwarunkowań społecznych, na które składa się między innymi powszechność wychowania przedszkolnego, które z kolei stwarza możliwość systematycznego i planowego rozwoju plastycznego, a także efektywnie wspiera ten rozwój. Należy również dodać, iż badania własne, zarówno w I, jak i w II etapie, przeprowadzono w przedszkolach w miesiącach styczeń–kwiecień, a więc badane dzieci trzyletnie już przez kilka miesięcy podlegały zamierzonym oddziaływaniom przedszkola, co mogło mieć pewien wpływ na stosunkowo dobry wynik badań.

Ponadto od kilkunastu już lat można zauważyć w przedszkolach coraz bardziej atrakcyjną ofertę w zakresie materiałów i narzędzi służących aktywności plastycznej. Środki te

14 *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982, s. 173.

stały się powszechnie dostępne i relatywnie niezbyt drogie. Oprócz tego nie bez znaczenia jest fakt, że współczesne dzieci na co dzień są stymulowane znacznie większą niż dawniej ilością bodźców, które przyczyniają się do rozwoju wyobraźni plastycznej. Są to różnego rodzaju kolorowe ilustracje, programy telewizyjne, w tym przede wszystkim bajki, także szeroko dostępne poprzez technikę video, reklamy we wszelkich postaciach, wreszcie bardzo popularne dziś rozpowszechniane programy komputerowe przeznaczone dla dzieci. Wszystko to ma zapewne istotny wpływ na otrzymane wyniki w zakresie twórczości plastycznej współczesnych dzieci trzyletnich i może tłumaczyć występowanie tak dużych różnic w porównaniu ze stanem sprzed kilku dekad.

W przypadku dzieci czteroletnich odnotowano generalnie niski wskaźnik bazgroł nieczytelnych, natomiast zdecydowaną przewagę – kontrolowanych (przedmiotowych). Dotyczy to zarówno badań przeprowadzonych przez B. Hornowskiego – 94%, jak i S. Popka – 80,4%. W badaniach własnych wskaźnik ten wyniósł jedynie 0,5% w kategorii bazgroł nieczytelnych i 26,5% – w kategorii bazgroł przedmiotowych i głowonogów.

Z kolei schemat postaci ludzkiej wystąpił w badaniach B. Hornowskiego u zaledwie 4% dzieci, w badaniach S. Popka – 12,3%, natomiast w badaniach własnych był najwyższy i wyniósł aż 73%. Świadczy to, podobnie jak w odniesieniu do dzieci trzyletnich, o wystąpieniu przyspieszenia rozwojowego, którego przyczyny omówiono powyżej.

Nie tak zdecydowane już różnice w wynikach wystąpiły w odniesieniu do dzieci wyższych grup przedszkolnych. Wśród pięcioletków nie odnotowano bazgroł nieczytelnych. Natomiast bazgroły przedmiotowe i głowonogi, ogólnie przypominające postać ludzką, najliczniej pojawiły się w badaniach B. Hornowskiego – 52%. Znacznie niższy odsetek tych bazgroł wystąpił w badaniach S. Popka – 9,6%, oraz w badaniach własnych – 5,7%. W konsekwencji, jak można było oczekiwać, bardzo wysokie wskaźniki pojawiły się w kategorii „schemat postaci ludzkiej” w badaniach S. Popka – 90,3%, oraz własnych – 94,3%. Wyjątkowo niski w porównaniu z podanymi wydaje się więc odsetek schematów w badaniach B. Hornowskiego – zaledwie 48%.

Logiczną konsekwencją rozwoju dziecka jest podnoszenie jego umiejętności plastycznych wraz z wiekiem. Stąd też nie dziwi fakt, że w grupie dzieci sześciolletnich nie odnotowano bazgroł nieczytelnych w ogóle, a bezprzedmiotowe wystąpiły tylko w badaniach B. Hornowskiego (zaledwie 5%). Wynika z tego, że 95% sześciolatków badanych przez tego ostatniego autora potrafiło narysować schemat człowieka; wskaźnik zaś określający tę samą umiejętność, jaki pojawił się w badaniach S. Popka oraz własnych, wyniósł 100%. Na podstawie realizowanych w latach sześćdziesiątych badań B. Hornowski stwierdził, że „dopiero dzieci sześciolletnie potrafią prawidłowo ująć postać ludzką na rysunku. Młodsze dzieci rysują bardziej ogólny kontur, w którym z trudnością można dopatrzeć się postaci człowieka”<sup>15</sup>. Z kolei S. Popka, publikując wyniki swoich badań, mógł już podać, że ta pierwsza umiejętność odnosi się do dzieci cztero- i pięcioletnich, a u „sześciolatków występuje w 42,3% uproszczony schemat konturowy postaci ludzkiej

15 S. Popka, *Analiza psychologiczna...*, op. cit., s. 64.

oraz w 57,7% płaszczyznowy schemat uproszczony człowieka<sup>16</sup>. W obecnych badaniach własnych schemat występuje już u dzieci trzyletnich, w kolejnych zaś grupach wiekowych jest dominującym bądź też jedynym sposobem ukazywania ludzkiej postaci. Trzeba zaznaczyć również, że w grupach dzieci młodszych schemat ma na ogół postać uproszczoną, u dzieci starszopredszkolnych zwykle występuje już schemat wzbogacony o liczne szczegóły.

## Wnioski

Dokonując podsumowania, można stwierdzić, że rozwój twórczości plastycznej dziecka przedszkolnego w zakresie przedstawiania postaci ludzkiej na rysunku jest proporcjonalny do wieku dziecka. Uzyskane w tym względzie wyniki przedstawiają się różnie, w zależności od lat, w jakich były przeprowadzane badania. Generalnie – im badania są odleglejsze czasowo, tym wyniki wskazują na niższy poziom badanych umiejętności. Szczególnie dobitnie widać to na przykładzie fazy schematu postaci ludzkiej, która u dzieci trzyletnich wystąpiła wyłącznie w badaniach własnych, a u dzieci sześciolletnich – we wszystkich przytaczanych opracowaniach.

---

16 *Ibidem*, s. 65.

## Zabawka dydaktyczna miękka w zabawach plastycznych dzieci w przedszkolu

### Wstęp

W rozwoju każdego dziecka wiek przedszkolny jest bardzo ważnym etapem. To właśnie w tym okresie dziecko zdobywa doświadczenia w różnych obszarach oraz uczy się funkcjonować w społeczeństwie, co niewątpliwie wpływa na kształtowanie się jego osobowości.

Celem artykułu jest zarówno określenie istoty zabawy, jak i prezentacja koncepcji zabawki dydaktycznej miękkiej (z.d.m. – skrót ten będzie stosowany w całym tekście) oraz funkcji, jaką może pełnić w procesie edukacji i we wspomaganie rozwoju psychomotorycznego dzieci w przedszkolu i w szkole. Zaprezentowane zostały również możliwości wykorzystania z.d.m. w procesie stymulacji wyobraźni i ekspresji plastycznej oraz omówiono przykłady zabaw plastycznych dla dzieci.

### Znaczenie zabawy w procesie wspomaganie rozwoju dziecka

W literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki możemy znaleźć wiele wyjaśnień dotyczących pojęcia zabawy. W swoich rozważaniach chciałabym zwrócić uwagę na następujące definicje zabawy.

Pierwszą z nich przedstawia Wincenty Okoń. Traktuje on zabawę jako

swoiisty rodzaj kontaktu człowieka z rzeczywistością w różnych okresach życia, jako taki sposób przeżywania świata rzeczywistego, który nie tylko dostarcza przyjemności, lecz także zapewnia równowagę i harmonię między człowiekiem a jego światem. Zabawa dzieje się w innej rzeczywistości, którą możemy nazwać rzeczywistością zabawy albo po prostu drugą rzeczywistością<sup>1</sup>.

Autor zauważa, że czynnikiem, który odróżnia tę działalność od innych czynności ludzkich, jest to, że działamy dla przyjemności, którą odczuwamy podczas zabawy.

Kolejną definicję formułuje J. Huizinga, który zalicza zabawę do jednego z możliwych źródeł kultury, oraz podkreśla, że „zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem

---

1 W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 133.

dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej uczucie napięcia i radości, i świadomości »odmienności od zwyczajnego życia«<sup>2</sup>. Na podstawie tej definicji można określić kilka istotnych cech zabawy, o których wspomnę w dalszych rozważaniach.

Myszę, że warto zwrócić również uwagę na definicję autorstwa Danuty Waloszek, która uważa, że zabawa to: „Czynność, działanie, które odczuwa się poza zwykłym życiem, a które mimo to może całkowicie zaabsorbować bawiącego się”<sup>3</sup>. Autorka ta dodaje, że zabawa jest „podstawową płaszczyzną doświadczania siebie, prezentacji siebie, doświadczania kontaktów ze światem, uczenia się świata. Jest swoistą edukacją człowieka”<sup>4</sup>.

Można więc zauważyć, że jest ona wieloaspektowa, przybiera różnorodne formy oraz posiada wiele funkcji. Większość badaczy podkreśla, że zabawa jest aktywnym działaniem, o bezinteresownym i twórczym charakterze. Takie właśnie cechy posiadają również zabawy plastyczne.

Po przybliżeniu definicji zabawy związanej z aktywnością dziecka warto skupić się na kolejnym pojęciu ściśle z nią związanym, a dotyczącym zabawki oraz jednego z jej rodzajów, to znaczy zabawki dydaktycznej miękkiej.

### Zabawka dydaktyczna miękka w procesie edukacyjnym

Zabawka dydaktyczna miękka jest nową propozycją dla nauczycieli, wychowawców oraz animatorów działań artystycznych z dziećmi. Umożliwia ona pracę z atrakcyjnym środkiem dydaktycznym w nowoczesnym procesie nauczania. Wspomaga motywację i koncentrację dzieci na zajęciach, a także powoduje, że ich twórcze działania stają się pełniejsze i bardziej wszechstronne.

Dziecko gromadzi różnorodną wiedzę nie tylko podczas zorganizowanych zajęć dydaktycznych, ale również poprzez spontaniczną zabawę. Zabawa jest naturalną aktywnością małego dziecka, stanowi źródło jego rozwoju we wszystkich sferach. Poprzez zabawę i zabawki stymulowane są jego postawy twórcze, a tym samym poznawanie swoich możliwości. Głównym towarzyszem zabaw dziecięcych jest zabawka, którą Anna Brzezińska uważa za „przedmiot, za pomocą, którego dziecko może realizować swoje wizje, pomysły, może oderwać się od codzienności, od realnego czasu i miejsca”<sup>5</sup>.

W dobie ogromnej ilości zabawek – często o nie najlepszych walorach estetycznych i dydaktycznych – które znaleźć można w sprzedaży, istnieje potrzeba stworzenia takiej zabawki, która wzbudzi zainteresowania poznawcze, zmotywuje dziecko do zadawania pytań, a jednocześnie będzie bezpieczna. Zabawki dostępne w sklepach nie zawsze wpływają pozytywnie na psychikę dziecka. Niejednokrotnie mają nieprzyjemny wyraz bądź też

2 J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 24.

3 D. Waloszek, *Zabawa – edukacja*, Warszawa 1996, s. 9.

4 *Ibidem*, s. 34.

5 A. Brzezińska, *O zabawce*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 11, s. 5.

na przykład propagują perfekcyjny i trudny do osiągnięcia w życiu codziennym wygląd kobiety lub mężczyzny. Może to być dla dziecka początek nieprzyjaznych sytuacji, które mogą się stać w przyszłości powodem frustracji w jego dorosłym życiu.

Naprzeciw naturalnym potrzebom małych dzieci wyszła autorka artykułu, która na początku lat dziewięćdziesiątych stworzyła Laboratorium Zabawki Dydaktycznej Miękkiej w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W laboratorium tym, przy współpracy studentów, zaczęły powstawać projekty zabawki dydaktycznej miękkiej. Często ich pierwowzorem stawały się rysunki dzieci w różnym wieku. W ten sposób powstał cykl zabawek, których kształty zaczerpnięte zostały na przykład z głownogów. Projektowane i wykonywane pierwowzory zabawek często mają zagadkowe kształty, są miękkie, co sprawia, że dzieci chętnie po nie sięgają. Są one testowane przez studentów w przedszkolach i szkołach województwa małopolskiego. Z laboratorium współpracuje psycholog Celestyna Grzywniak, która obserwuje działalność dzieci pod kątem diagnozy i terapii psychologiczno-pedagogicznej.

Zabawka dydaktyczna miękka jest przedmiotem wykonanym do celów zabawowych i dydaktycznych. Każda z nich jest indywidualnie zaprojektowana i uszyta z miękkich i przyjaznych w dotyku materiałów. Budzi określone odczucia, ma też wpływ na wspomaganie rozwoju fizycznego i emocjonalnego, a także służy przekazywaniu różnorodnych treści podczas procesu uczenia się. Każda zabawka posiada imię, nadane przez dziecko lub grupę dzieci, co umożliwia jej personifikację. Dziecko nadaje zabawce zazwyczaj osobiste znaczenie, pełnić więc ona może wyimaginowane role, pobudzając do działania i zabawy, gdyż swoim wyglądem najczęściej nie naśladuje zwierząt, roślin, ludzi czy telewizyjnych bohaterów. Zabawka dydaktyczna miękka poprzez swą inność najczęściej zachwyca dziecko, sprawia mu radość oraz sugeruje swoisty sposób bawienia się nią.

Ważnym atrybutem zabawki dydaktycznej miękkiej są liczne schowki, w których można ukrywać różnorodne pomoce wspomagające działania edukacyjne. Podczas zabaw nauczyciel wyjmuje potrzebne rekwizyty, które pomagają w zrozumieniu przekazywanych treści, uatrakcyjniają zajęcia, podtrzymują zainteresowanie dziecka oraz stymulują je do dalszej pracy. Przez nietypowy wygląd zabawka prowokuje zainteresowania dziecka i niewątpliwie motywuje jego wyobraźnię. Nauczyciel, wykorzystując zabawkę, może proponować sytuacje edukacyjne dotyczące zarówno nowych, jak i znanych już dziecku treści. Może też opowiadać bajki, których bohaterem jest zabawka. Może wspierać dziecko i dodawać mu otuchy w trudnych dla niego chwilach, stwarzając możliwości przytulania się do dużego, miękkiego przyjaciela.

### Funkcje zabawki dydaktycznej miękkiej

Zabawka dydaktyczna miękka pełni szereg funkcji, wśród których można wymienić następujące ich rodzaje: zabawową, umysłową, poszerzającą doświadczenia dziecka, ruchową, terapeutyczną oraz stymulującą wyobraźnię dziecka.



### Funkcja zabawowa

Zabawka dydaktyczna miękka służy przede wszystkim do zabawy, podczas której dziecko doświadcza przyjemnych odczuć, nawiązuje pozytywne relacje w grupie, może rozładować swoją energię i poszukiwać wraz z rówieśnikami licznych rozwiązań w różnorodnych sytuacjach zabawowych. Zabawa pochłania uwagę dziecka, angażuje je w wykonywanie podejmowanych czynności, gdyż nietypowy wygląd zabawki uruchamia wyobraźnię dziecka, aktywizuje i wyzwala chęć do wspólnych twórczych działań. Zabawka dydaktyczna miękka zazwyczaj sprawia dzieciom ogromną radość i zachęca do poznawania i odkrywania nowych sytuacji w otaczającym je świecie.

### Funkcja umysłowa

Zabawka dydaktyczna miękka może być przedstawiana jako przyjaciel, który będzie uczył dziecko. Poprzez powierzanie mu interesujących zadań do wykonania będzie pomagać w poznawaniu wielu zjawisk. Nauczyciele czy rodzice mogą więc stymulować poprzez zabawkę takie operacje umysłowe jak: klasyfikowanie, porównywanie, uogólnianie, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, mogą także ćwiczyć na przykład dobór elementów w pary lub uczyć rozwiązywania prostych zagadek dydaktycznych. Mogą też rozwijać umiejętności wypowiedzania się na różne tematy, co wpłynie pozytywnie na rozwój umysłowy dziecka.

### Funkcja poszerzająca doświadczenia dziecka

Poprzez doświadczenie w zabawie nowych sytuacji dziecko zdobywa samodzielność i umiejętność rozwiązywania problemów. Zabawka w swoim wyglądzie łączy różnorodne elementy, co pozwala zarówno wprowadzić dziecko w świat przyrody, jak i przybliżyć mu na przykład sposoby współdziałania z rówieśnikami. Z zabawką dydaktyczną mięką możliwe jest też eksperymentowanie z różnorodnymi materiałami i narzędziami podczas działań plastycznych lub muzycznych. Nauczyciel może wykorzystać zabawkę do prezentowania wybranych rozwiązań podejmowanych w zabawie zadań, dzięki czemu dziecko poznaje inne sposoby postępowania niż te, które samo proponuje.

### Funkcja ruchowa

Zabawkę dydaktyczną mięką nauczyciel może też wykorzystać do wspierania rozwoju ruchowego dziecka, na przykład wzmacniając poszczególne grupy mięśni całego ciała. Może ona również pomóc w prowadzeniu zabaw orientacyjno-porządkowych. Może to być na przykład poszukiwanie zabawki lub jej elementów schowanych w sali. Kolejne propozycje to: reagowanie na sygnały dźwiękowe wysyłane przez zabawkę, ćwiczenia w zakresie równowagi, w których organizowane są tory przeszkód, zabawy z raczkowaniem oraz bieganiem. Można też wykorzystać zabawkę do zabaw z elementami rzutu, celowania i toczenia, które kształtują zwinność i sprawność. Dzieci mogą naśladować

wskazane przez zabawkę ruchy, na przykład bieganie jak koń, pies, chodzenie jak kaczka. W schowku nauczyciel może umieścić ubrania dla zabawki, które będą wymagały sznurowania, wiązania supełków, zapinania i odpinania odzieży, zapinania na rzepy czy zatrzaski. Wymagać to będzie od dzieci sprawności stymulującej ich małą motorykę.

### Funkcja terapeutyczna

Poprzez kontakt z miękką zabawką dziecko uwalnia się od nieprzyjemnych napięć emocjonalnych, które powstały wcześniej. Uczy się też wyrażać swoje pozytywne i negatywne uczucia i w ten sposób rozwiązywać w pewnej mierze swoje problemy. Zabawka nauczyć może współpracy, tolerancji i zrozumienia innych. Da dziecku możliwość zrelaksowania się, wyciszenia i otwarcia na współpracę z kolegami. Swobodna zabawa w przyjaznej atmosferze umożliwi pozbycie się lęków, obaw przed swoimi ograniczeniami oraz otworzy dziecko na nowe, ciekawe doświadczenia. Umożliwiając schowanie pomocy do przeprowadzenia ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych, może też pomóc dziecku w ćwiczeniu i rozwijaniu aparatu ruchowego i jego funkcji wynikających z opóźnienia psychoruchowego.

### Funkcja poszerzającą wyobraźnię

Jednym z istotnych zadań wychowania przedszkolnego jest kształtowanie osobowości dziecka, między innymi w wyniku jego aktywności opartej na uczestniczeniu w sytuacjach edukacyjnych organizowanych przez nauczyciela. Niewątpliwie jej wyrazem jest aktywność twórcza dziecka. Wynika ona z potrzeby wyrażania myśli, uczuć, przeżyć a więc wyrażania siebie. Angażuje całą osobowość dziecka, związana jest z każdą jego sferą: zarówno emocjonalną, motywacyjną, poznawczą, jak i działaniową. W twórczości dziecięcej możemy wyróżnić twórczość werbalną, plastyczną i muzyczną.

Twórczość plastyczna jest jedną z potrzeb rozwojowych każdego dziecka i jest swoistym regulatorem równowagi emocjonalnej. Nieodzownym jej uwarunkowaniem są spontaniczne działania, podczas których dziecko ma możliwość rozwiązywania problemów, odrzucania rutyny i schematów, a tym samym korzystania z wolności, jaką daje wyobraźnia. Działalność plastyczna może przebiegać we właściwy sposób wówczas, gdy zaistnieją ku temu prawidłowe warunki. Ich istotą będzie organizowanie kreatywnej działalności dziecka w wyniku stymulowania jego wyobraźni. Będzie to tym pełniejsze, gdy wytworzona zostanie odpowiednia atmosfera życzliwości i zrozumienia pozbawionego krytyki wytworów plastycznych dziecka, co niewątpliwie zapewni mu poczucie bezpieczeństwa. Bardzo ważne będzie też zabezpieczenie i przygotowanie odpowiednich do wieku dziecka narzędzi i materiałów niezbędnych do realizacji różnorodnych technik plastycznych.

Wprowadzenie zabawki dydaktycznej miękkiej podczas zajęć pozwala na stworzenie takich właśnie warunków sprzyjających ekspresji plastycznej dziecka, sam bowiem

niecodzienny wygląd z.d.m. pobudza niewątpliwie jego wyobraźnię do wszelkiego rodzaju działań twórczych i decyduje o jego właściwym klimacie.

Dzięki zabawce można tworzyć sytuacje zabawowe związane z obszarem edukacji plastycznej, w wyniku których dziecko ma okazję rozwiązywania postawionych mu zadań. Możliwe jest też przybliżanie w sposób zabawowy problematyki dotyczącej wybranych elementów języka plastyki, a tym samym przekazywanie treści poznawczych stymulujących wyobraźnię dziecka.

Zabawka dydaktyczna miękka stwarza możliwości pozytywnych kontaktów w grupie, nawiązywania dobrych relacji koleżeńskich. Podczas wspólnych działań plastycznych sprawia, że dziecko osiąga poczucie własnej wartości.

### Przykład prototypu zabawki dydaktycznej miękkiej w zabawach plastycznych

Zaprojektowana zabawka<sup>6</sup> ma kształt sześcianu o wymiarach boku 50 centymetrów. Gama kolorystyczna jest chłodna, składają się na nią odcienie fioleto i różu. Kolorem dodatkowym jest czerni. Każde dwa boki z.d.m. mają ten sam kolor. Środek zabawki uszyty jest z materiału w kolorze ciemnofioletowym. Na bokach znajdują się ukośne kieszenie zapinane na rzepy. Boki czarne to dno zabawki oraz kłapa górna zapinana na błyskawiczny zamek. Bryła zabawki jest usztywniona elastycznymi ramkami, które można wyjmować (dzięki czemu można ją składać oraz prać). Zabawka może być wkładana do pokrowca uszytego z pluszu w kolorze imitującym skórę tygrysa, jeden z jego boków jest bowiem otwierany. Do pokrowca umocowane zostały pomarańczowe elementy, które mogą kojarzyć się z uszami i ogonem dziwnego stwora. Badania z zabawką zostały przeprowadzone w Niepublicznym Przedszkolu w Krakowie znajdującym się przy ulicy Konecznego 2.



II. 1. Dziwny stworek



II. 2. Materiały do zajęć

Jednym z rodzajów zabaw są zabawy plastyczne. W chwili gdy włączona zostaje do nich zabawka dydaktyczna miękka, staną się one o wiele bardziej urozmaicone i pełniejsze. Wolorami tego typu zabawy staje się zarówno aktywność podejmowana z własnej

6 Z.d.m. zaprojektowana i wykonana została przez Alicję Adamczyk.

woli, jak i jej rola edukacyjna. Niewątpliwie kolejną zaletą będzie przyjemność obcowania z zabawką, która pomoże przyjąć dziecku różne role. Niezwykle ważna podczas zabaw plastycznych jest wyobraźnia, która stymulowana przez zabawkę zadecyduje o wartościach estetycznych i kreatywnych prac dziecka.

Zabawy plastyczne z z.d.m. pełnią więc następujące funkcje:

- wspomagają zdolność magicznego myślenia,
- wyzwalają pomysłowość dziecka,
- zachęcają do interesowania się aktualną sytuacją zabawową.

Zabawka dydaktyczna miękka jako element zabaw plastycznych stwarza gotowość do improwizowania, wspiera zdolność koncentracji, prowokuje do odwagi, pewności siebie. Może budzić radość, a tym samym umiejętność cieszenia się z różnych sytuacji, wyzwalając niewątpliwie spontaniczne reakcje dziecka.

### Przykłady zabaw plastycznych z udziałem zabawki dydaktycznej miękkiej

Przedstawiona grupa zabaw dotyczy poznawania właściwości kolorów. Podczas działania z z.d.m. dziecko poznaje kolory ciepłe i zimne, jasne i ciemne oraz kolory pochodne.

#### Zabawa nr 1

Kolory, które sprawiają, że jest mi ciepło albo zimno.

##### **Cele**

- oglądanie i omawianie pejzaży przedstawiających upalne lato oraz mroźną zimą,
- rozróżnianie gamy kolorów ciepłych i zimnych

**Pomoce wykorzystane w zabawie:** z.d.m., reprodukcje pejzaży przedstawiające lato i zimą, kartki i klocki w kolorach ciepłych i zimnych

**Narzędzia i materiały:** pastele, kolorowe dwustronne kartki z bloku technicznego

**Technika:** malowanie pastelami

##### **Przebieg zabawy i jej miejsce**

Dzieci zgromadzone w sali przedszkolnej oglądają reprodukcje i odpowiadają na pytania.

- Czy odczuwacie ciepło, gdy patrzycie na pejzaż przedstawiający upalne lato?
- Jakie widzicie kolory?
- Czy można powiedzieć, że są one takie jak ciepłe lato?
- Co można powiedzieć o pejzażu przedstawiającym zimą?
- Czy robi się nam zimno?
- Jakie widzicie kolory?

Następnie nauczyciel przynosi z.d.m. Dzieci rozkładają ją na dwie części i odpowiadają na kolejne pytania.

- Która część przypomina wam kolory lata, a która zimy?
- Czy można je nazwać kolorami ciepłymi i zimnymi?

Kolejny etap zabawy polega na układaniu klocków wyjętych z kieszeni z.d.m. Obok części zabawki w kolorystyce ciepłej dzieci kładą klocki, które mają również ciepłe kolory. Analogicznie układają klocki w kolorach zimnych obok tej części zabawki, która jest w tonacji chłodnej. Następnie dzieci wyjmują z wnętrza zabawki kolorowe kartki i pastele i układają je według takiej samej zasady. Zamknięciem zabawy jest praca plastyczna w technice pastelowej, wykonana na kolorowych kartkach. Dzieci mają do wyboru dwa tematy: namaluj swoją przygodę z kolorami ciepłymi lub zimnymi. Na koniec wraz z nauczycielką omawiają prace i starają się nazywać kolory ciepłe i zimne oraz opowiadają o swoich pejzażach. Potem wraz z nauczycielką robią wystawę w holu przedszkola dla swoich kolegów i rodziców.

## Zabawa nr 2

Kolory, które mówią o tym, że wokół jest ciemno, ale też jasno.

### Cele

- oglądanie i omawianie fotografii przedstawiających różne miasta nocą,
- rozróżnianie gamy kolorów jasnych i ciemnych

**Pomoce wykorzystane w zabawie:** z.d.m., fotografie przedstawiające miasto i wieś nocą

**Narzędzia i materiały:** białe kartki z bloku technicznego, kredki świecowe, czarny tusz, pędzel, wypisany długopis

**Technika:** wydrapywanie rysunku na podkładzie z kredek świecowych i czarnego tuszu

### Przebieg zabawy i jej miejsce

Zabawa poprzedzona jest zadaniem, które dzieci mają wykonać w domu. Kiedy się ściemni, dzieci po zgaszeniu światła oglądają kolory przedmiotów znajdujących się w ich pokoju. Następnie powinny podejść do okna i obserwować widok, który jest za szybą. Rano podczas odbywających się w sali przedszkolnej zajęć opowiadają, co widziały wieczorem, oraz oglądają przyniesione przez z.d.m. fotografie i odpowiadają na pytania:

- Które fotografie przedstawiają miasto nocą, a które wieś w nocy?
- Czy widać światła i gdzie jest ich więcej: w mieście czy na wsi?
- Jakie kolory ma noc?
- Jakie kolory mają światła?

Czy można je nazwać kolorami ciepłymi i zimnymi?

Kolejny etap zabawy polega na wyjmowaniu z kieszeni zabawki kredek świecowych, kartek białego papieru, flakonów z czarnym tuszem, pędzli i wypisanych długopisów. Zabawka-stworek prosi, aby dzieci pogrupowały przedmioty według kolorów jasnych i ciemnych i ułożyły o nich krótkie opowiadania. Następnie nauczycielka prosi, aby dzieci wykonały rysunek światła nocy, na wcześniej przygotowanych kartkach pokrytych kredkami świecowymi i czarnym tuszem. Kontrastowe do czerni kreski stwarzają wrażenie nocnych światła. Na koniec nauczycielka wraz z dziećmi omawia prace i wspólnie zastanawiają się, komu je podarują.

## Zabawa nr 3

Kolory, które opowiadają, że wokół może być zielono, pomarańczowo lub fioletowo.

**Cele**

- oglądanie i rozróżnianie gamy kolorów zielonych, pomarańczowych lub fioletowych,
- poznawanie zasad tworzenia kolorów pochodnych.

**Pomoce wykorzystane w zabawie:** z.d.m., przezroczyste płytki w kolorach niebieskim, czerwonym i żółtym, instrumenty muzyczne proste, reprodukcje współczesnego malarstwa, w których występują gamy: zielona, pomarańczowa lub fioletowa

**Narzędzia i materiały:** duże kartony w kolorach zielonym, pomarańczowym i fioletowym, farba klejowa w miskach w kolorach niebieskim, czerwonym i żółtym. Gąbki do wycierania rąk

**Technika:** malowanie dziesięcioma palcami farbą klejową

**Przebieg zabawy i jej miejsce**

Na podłodze sali przedszkolnej dzieci wraz z nauczycielką rozkładają kolorowe kartony oraz przygotowują potrzebne materiały i narzędzia. Zabawka dydaktyczna miękka jak zawsze przynosi w swych schowkach coś interesującego. Tym razem są to reprodukcje obrazów współczesnych malarzy. Ich wspólną cechą jest to, że są w trzech gamach kolorystycznych. Dzieci oglądają reprodukcje i odpowiadają na pytania:

- Jakie kolory przeważają w każdej kompozycji?
- Jaki jest kolor zielony, pomarańczowy i fioletowy?
- Czy można ułożyć piosenki zieloną, pomarańczową i fioletową?
- Czy można je zagrać na instrumentach, które przyniosła zabawka?

Po zaśpiewaniu piosenek z akompaniamentem instrumentów dzieci za pomocą ruchów całego ciała starają się przedstawić poszczególne kolory. Następnie siadają w grupach wokół wybranych przez siebie kolorowych kartonów. Nauczycielka pyta dzieci:

- Jak myślicie, z jakich kolorów może powstać kolor kartonu, przy którym siedzicie?

Dzieci nakładają na siebie przezroczyste płytki w kolorach niebieskim, czerwonym i żółtym i sprawdzają, z jakiego połączenia barw powstanie wybrany kolor. Po tej zabawie przychodzi czas na malowanie. W miskach znajduje się farba klejowa w trzech podstawowych kolorach. Dzieci mają za zadanie zamoczyć dłonie, jedną na przykład w kolorze czerwonym, a drugą w kolorze niebieskim. Przez pocieranie o siebie obu dłoni powstanie kolor fioletowy, który dzieci odbijają na fioletowym kartonie. Cała grupa powtarza tę czynność wielokrotnie. W ten sposób skomponowany zostanie dywan wielu odcieni koloru fioletowego, które dzieci mają też porównać z kolorem zabawki. Dwie pozostałe grupy tworzą odcienie kolorów pomarańczowego i zielonego. Po zakończonej pracy dzieci wraz z nauczycielką zastanawiają się, jak można wykorzystać kolorowe dywany, gdy wyschną. Zabawa kończy się wybraniem najlepszej propozycji.

## Wnioski

Reasumując, opisane zabawy plastyczne z zabawką dydaktyczną mięką powodują niewątpliwie wiele sytuacji, które stymulują rozwój ogólny dzieci. Wpływają między innymi na takie sfery jak motoryka (mała i duża) czy emocje. Zabawka rozwija wyobraźnię dzieci, jest pomocna w kształtowaniu pojęć matematycznych i polonistycznych. I oczywiście wspomaga rozwój w zakresie języka wypowiedzi plastycznej, dotykając takich problemów jak barwa, kształt, faktura. W sposób zabawowy określane są między innymi zasady tworzenia kolorów pochodnych, pojęcie gamy barwnej, ukazywana jest specyfika kolorów ciepłych i zimnych. Z wymienionych zwłaszcza dwa ostatnie pojęcia znacznie poszerzają wiedzę dzieci dotyczącą kolorów, którą mogą one wykorzystywać w różnych sytuacjach dnia codziennego. Poprzez odpowiednio zastosowane ćwiczenia pozwalają na poznawanie wyżej wymienionych wartości estetycznych, a tym samym przybliżają dzieciom język plastyki.

Anna Steliga  
Uniwersytet Rzeszowski

## Rola przedszkolnej edukacji plastycznej w rozwoju osobowości twórczej na przykładzie autorskich Warsztatów Małego Artysty

*Homo creator – człowiek twórca –  
to potencjalnie każde dziecko,  
możliwości twórcze tkwią bowiem w każdym z nich.*

Celestyn Freinet

### Wstęp

Lata spędzone w przedszkolu to dla dziecka okres bujnego rozwoju umysłowego i uczuciowego. Cała wiedza zdobyta w późniejszym okresie opiera się na fundamencie zbudowanym w pierwszych latach życia. Dzieci pozbawione odpowiednich bodźców oraz możliwości przeżywania doświadczeń niezbędnych do właściwego rozwoju mogą w późniejszym okresie doświadczać niepowodzeń szkolnych<sup>1</sup>.

Autorski program Warsztaty Małego Artysty realizowany jest przez Wydział Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego w kilku prywatnych przedszkolach na terenie Rzeszowa w cyklu miesięcznych spotkań z głównymi dziedzinami sztuk plastycznych. Zajęcia prowadzą pracownicy Wydziału Sztuki. Jak zgodnie twierdzą:

Twórczość plastyczna poprzez wielość jej technik odgrywa szczególną rolę, pozwala bowiem na znajdowanie rozwiązań sytuacji problemowych, jednocześnie dając poczucie własnej wartości. Zajęcia charakteryzują się tym, że zawsze istnieje aktywność indywidualna i grupowa. Wszyscy muszą mieć możliwość tworzenia tego, co jest dla nich ważne<sup>2</sup>.

Podczas zajęć dzieci poznają tajniki grafiki, rzeźby, malarstwa i rysunku. Każdy blok tematyczny to trzy miniwykłady z danej dziedziny sztuki, pokazy dzieł i oczywiście praca twórcza dzieci. Czwarte spotkanie to wizyta na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego podsumowująca dany moduł. I tak moduł grafiki obejmował poznanie przez dzieci technik druku wklęsłego, wypukłego i płaskiego, realizację zadań graficznych w technikach między innymi: dekalkomania, frottage, stempel, kolograf i kalkograf. Natomiast

- 
- 1 L. Duran, E. Gieracka, *Przedszkolaki – Orły, które nie wchodzą na górę schodami. Wspieranie rozwoju dziecka 5 i 6letniego*, „Hejnał Oświatowy” 2013 nr 2 (120).
  - 2 Fragment wywiadu z 1.04.2011 r. przeprowadzonego przez Agatę Kulczycką z Anną Steligą i Krystyną Gawron pt. *Co przedszkolaki robią w grubasowni?*, „Gazeta Wyborcza” (Rzeszów), strony lokalne, 7.05.2011, s. 1.



wizyta na wydziale obejmowała zarówno spotkanie z artystami grafikami, zwiedzanie pracowni graficznych, jak i stworzenie przez dzieci profesjonalnej pracy graficznej w technice miękkiej werniks oraz otrzymanie Dyplomu Małego Grafika po wykonaniu inicjacyjnej czynności – przekręceniu kołem prasy graficznej.

Kolejny moduł obejmował zagadnienia z zakresu rzeźby. Dzieci zapoznały się z podstawowymi technikami rzeźbiarskimi tworzenia prac w glinie. Powstały między innymi koszyczki, talerzyki, miseczki, zwierzątka, które następnie zostały wypalone w profesjonalnym piecu ceramicznym. Aby zdobyć Dyplom Małego Rzeźbiarza, każdy przedszkolak musiał wykazać się umiejętnością wyrzeźbienia ramki na zdjęcia i jej ozdobienia. W podobny sposób wyglądała przygoda z malarstwem, obejmowała ona między innymi: malowanie obrazu na profesjonalnym podobrazii, tj. blejtramie, pracę z pozującymi modelkami i malowanie fresku. Aby uzyskać Dyplom Rysownika, dzieci tworzyły portrety, karykatury, komiks i odbyły – wzorem impresjonistów – zajęcia w plenerze.

Powodzenie projektu rozpisanego na lata jest możliwe dzięki odpowiedniemu doborowi metod prowadzenia zajęć z edukacji przez sztukę.

## Metody wychowania przedszkolnego

Aby proces edukacji w wychowaniu przedszkolnym przebiegał sprawnie i pozwolił odnosić sukcesy w realizacji wytyczonych celów, konieczne jest stosowanie i odpowiedni dobór metod wychowania przedszkolnego, które muszą być dostosowane do właściwości rozwojowych dziecka. Różnią się one od metod stosowanych w szkole.

Metoda nauczania określa sposób pracy nauczyciela z uczniem. Według Czesława Kupisiewicza jest to celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych<sup>3</sup>.

Naczelne miejsce w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym zajmują metody oparte na działalności dziecka i wskazujące czynności, które należy tak dobierać, aby osiągnąć zamierzone cele. Są to czynności zarówno wychowawcy, jak i wychowanka.

W *Podstawach pedagogiki przedszkolnej* pod redakcją Marii Kwiatkowskiej<sup>4</sup> znajduje się opis metod, które mogą być stosowane w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Wyróżnia się więc metody oparte na działaniu, na obserwacji i na słowie. Wśród nich są:

- metoda samodzielnych doświadczeń oparta na inicjatywie własnej dziecka (w czasie zabaw, zajęć artystycznych, na temat dowolny w kontakcie z przyrodą itp.),
- metoda zadań stawianych dziecku przez nauczyciela, które dziecko rozwiązuje samodzielnie według własnego pomysłu,

3 C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.

4 *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1985.

- metoda ćwiczeń polegająca na powtarzaniu przez dziecko odpowiednich czynności (np. sprawności ruchowych, uczenia się prawidłowej wymowy itp.),
- metoda odtwarzania, na przykład podczas nauki wiersza, piosenki, tańca itp.,
- metody słowne, do których należą rozmowy, opowiadania, zagadki, rozwijające procesy poznawcze i poszerzające zasób wiadomości dziecka,
- metody żywego słowa oddziałujące na dziecko przez środki artystyczne, pomagające rozwijać wrażliwość uczuciową i estetyczną.

Do metod poglądowych opartych na bezpośrednim spostrzeganiu zalicza się:

- metody obserwacji i pokazu przedmiotów, zjawisk, czynności,
- metody przykładu; przykład osobisty, poprzez widowisko teatralne, ilustracje,
- metody uprzystępniania sztuki.

Do głównych metod czynnych w pracy z dziećmi zalicza się:

- metodę samodzielnych doświadczeń dziecka,
- metodę kierowania własną aktywnością dziecka,
- metodę zadań stawianych do wykonania,
- metodę ćwiczeń utrwalających wcześniej nabyte umiejętności.

Metodę samodzielnych doświadczeń należy rozumieć jako stwarzanie dzieciom optymalnych warunków do samorzutnej zabawy i innych działań, swobodnego wypowiedzenia się, podejmowania prób, poszukiwania i bezpośredniego przeżywania poprzez zapewnienie dzieciom bezpośredniego kontaktu z przyrodą, sztuką, otoczeniem społecznym i technicznym. Stosując tę metodę, nauczyciel sam wyznacza sobie rolę czynnego obserwatora, pośrednika, doradcy oraz bardzo często powiernika.

Niekiedy jednak staje się inspiratorem zabawy, zainteresowania, działania. Dzieje się tak wtedy, gdy dzieciom zabraknie ich własnej aktywności. Wtedy przybiera ona kształt metody kierowania własną działalnością dziecka.

Gromadzenie samodzielnych doświadczeń przejawia się u dzieci w zabawach tematycznych, ruchowych, konstrukcyjnych, dydaktycznych i badawczych. Mają one często charakter eksperymentowania wynikający z przypadkowego spostrzeżenia lub doznania. Samodzielna działalność dziecka jest bardzo ważna i nieodzowna w rozwoju osobowości.

Metoda zadań stawianych do wykonania ma na celu pobudzenie aktywności dzieci w kierunku z góry przewidzianym przez nauczyciela. Zadanie mobilizuje dzieci do skupienia uwagi i wysiłku na wyrażnie sprecyzowanym temacie i skłania je do podejmowania określonych zadań. Metoda ta ma zastosowanie wtedy, gdy celem jest przyswajanie przez dzieci umiejętności, wiadomości, wdrażanie do koncentrowania uwagi na wybranych spostrzeżeniach, skierowanie myślenia i działania na określone treści w toku działania. Również wtedy gdy jest sformułowany cel, jasno określony sposób wykonania kolejnych czynności, wykorzystanie narzędzi i materiału, gdy trzeba dzieci wdrożyć do prawidłowego, zgodnego z ustalonymi normami zadania. Szczególnym rodzajem tej metody jest odtwarzanie wzoru podanego przez nauczyciela. Metoda zadań stawianych do wykonania stwarza każdemu dziecku możliwość działania.

Metoda ćwiczeń utrwalających to metoda stanowiąca niejako uzupełnienie samodzielnych doświadczeń dzieci i zadań przez nie wykonywanych. Jej podstawową rolę jest

usprawnianie i utrwalanie zdobytych wcześniej doświadczeń czy sprawności. Najwartościowsze są te ćwiczenia, które dzieci podejmują spontanicznie i z własnej woli. Należy więc ugruntowywać pozytywną motywację dzieci do samorzutnego utrwalania wcześniej poznanych czynności.

Metody percepcyjne obejmują obserwację i pokaz przedmiotów, zjawisk i czynności, na których nauczycielka chce skupić uwagę dzieci, osobisty przykład nauczycielki i innych dorosłych, a także dzieci jako wzór postępowania. Wzór dostarczają również widowiska teatralne, ilustrowane utwory literackie. Metody te dotyczą także percepcji dzieł sztuki plastycznej, teatralnej i muzycznej.

Metody słowne rozwijają procesy poznawcze i poszerzają zasób wiadomości dziecka. Objaśnienia i instrukcje towarzyszą nabywaniu przez dzieci różnych umiejętności i sprawności ruchowej, stosowane są przy stawianiu im różnych zadań, wpływają na postępowanie dzieci, przekazują ustalone zasady współżycia w grupie, pobudzają uczucia i procesy poznawcze, działają na wyobraźnię i motywację dziecka, służą przekazywaniu wartości literatury pięknej.

Metody aktywizujące to grupa metod charakteryzująca się tym, że w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności oraz kształtowania postaw dziecko przewyższa swoją aktywnością nauczyciela. Należy zatem zaakcentować, kiedy dziecko będzie aktywne. A mianowicie gdy:

- rozumie sens podejmowanego działania,
- interesuje go to, co robi,
- ma poczucie bezpieczeństwa,
- działaniom towarzyszą emocje,
- odczuwa satysfakcję,
- planuje i podejmuje decyzje,
- ma możliwość zrealizowania własnych pomysłów.

Zgodnie z koncepcją wielostronnego kształcenia w przedszkolu wykorzystywane są metody, które realizują cztery strategie uczenia się: asocjacyjną, badawczą, eksponującą i operacyjną.

- asocjacyjna – strategia nastawiona na przyswajanie przez dzieci gotowej wiedzy. W tej strategii stosuje się metody podająco-ilustracyjne. Metody asymilacji wiedzy to:
  - pogadanka – ukierunkowana rozmowa, w której nauczyciel przewiduje odpowiedź na zadawane dzieciom pytania,
  - praca z książką – omawianie ilustracji, wykorzystywanie tekstu literackiego;
- badawcza – strategia ta polega na samodzielnym zdobywaniu przez dzieci wiedzy poprzez obserwację, rozwiązywanie problemów i zadań, ocenianie i wartościowanie zachowań. W tej grupie występują:
  - metody sytuacyjne – polegające na wprowadzaniu dzieci w konkretną sytuację, którą muszą zrozumieć i podjąć działania w celu jej rozwiązania,

- burza mózgów – to giełda pomysłów zespołu rozwiązującego problem lub zadanie,
- gry dydaktyczne – łączą zabawę z zadaniem i z pewnymi regułami, których trzeba przestrzegać; mogą to być gry słowne, obrazkowe, dydaktyczno-ruchowe, komputerowe, z użyciem konkretów, gry strategiczne, sytuacyjne i symulacyjne,
- obserwacja i pomiar – planowe i świadome spostrzeganie przedmiotów, zjawisk i procesów, obserwacje prowadzi się w naturalnym środowisku lub pomieszczeniu, pomiar występuje nie przy wszystkich obserwacjach, a dotyczy między innymi mierzenia: odległości krokami lub sznurkiem, temperatury powietrza, ilości nasion;
- eksponująca – jest to strategia wyzwalania i pobudzania przeżyć dzieci, poprzez muzykę, plastykę, dzieła sztuki oraz stosowanie metod ekspresji werbalnej, muzycznej i ruchowej. W tej grupie stosuje się:
  - metody impresyjne – w tym wypadku dzieci uczestniczą w sytuacjach eksponujących wartości społeczne, moralne, estetyczne, naukowe, które wywołują przeżycia emocjonalne,
  - metody ekspresyjne – polegają na wyrażaniu własnych uczuć, przeżyć w konkretnej działalności oraz aktywności plastycznej, konstrukcyjnej, muzycznej, ruchowej i słownej;
- operacyjna – strategia oparta na różnych działaniach dzieci, takich jak doświadczenia, eksperymenty, zajęcia praktyczne, wytwórcze, gospodarcze i społecznie użyteczne. Metody praktyczne to:
  - metoda ćwiczeń utrwalających – polega na wielokrotnym powtarzaniu poznanych czynności w celu doprowadzenia do ich automatyzacji i nawyków,
  - prace hodowlane w przedszkolu – polegają na aktywnym uczestnictwie dziecka w hodowli i pielęgnacji roślin i małych zwierząt,
  - prace społecznie użyteczne – metoda ta przyzwyczajają dzieci do dbałości o najbliższe otoczenie,
  - metoda wyznaczania zadań – pobudzanie aktywności psychoruchowej dzieci w sytuacjach wymagających działania w związku z problemem lub zadaniem.

## Wychowanie plastyczne w przedszkolu

Wychowanie plastyczne w przedszkolu umożliwi dziecku aktywne obcowanie z różnymi rodzajami sztuki plastycznej i rozwija jego własną ekspresję, zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami właściwymi dzieciom w tym wieku. W najwcześniejszych latach życia dziecko poznaje plastykę przede wszystkim poprzez własną twórczość rysunkową i oglądanie obrazów. Zakres treści wychowania plastycznego w przedszkolu poszerza się i obejmuje rozwijanie percepcji dziecka w kontakcie z otoczeniem, obcowanie z różnymi dziedzinami plastyki i własną twórczością dziecięcą rozwijaną za pomocą różnych technik.

Plastyka w wychowaniu przedszkolnym spełnia przede wszystkim funkcję stymulującą ogólny rozwój dzieci. Kontakt z dziełami plastyki i własna działalność plastyczno-konstrukcyjna znacząco oddziałują na osobowość dziecka, przyczyniając się do kształtowania jego emocjonalnego i poznawczego stosunku do otaczającego świata. A przede wszystkim zajęcia takie mają na celu rozwijanie:

- uczuć i wyobraźni,
- samoekspresji i zdolności do działania,
- potrzeby obcowania z plastyką w różnych formach.

Plastyka, wyrażając środkami artystycznymi otaczającą rzeczywistość, budzi u dzieci uczucia moralno-społeczne, poznawcze i estetyczne.

Tak więc działalność plastyczna zaspokaja potrzebę ekspresji i motywuje do działania. Bliski kontakt dzieci z plastyką, zacieśniony w przedszkolu, budzi zainteresowanie jej różnymi dziedzinami i zamiłowanie do zajęć plastyczno-konstrukcyjnych. Praca przedszkola w tym zakresie, oparta na rozwijaniu percepcji i ekspresji dziecka, umożliwia mu gromadzenie estetycznych i artystycznych doświadczeń.

Ponadto działalność plastyczno-konstrukcyjna, będąca powszechną potrzebą dzieci, stwarza szerokie pole do ich własnej ekspresji i samorealizacji możliwości twórczych. Daje dziecku zadowolenie i radość, wzmacnia poczucie własnej wartości, niezbędne do kształtowania się jego osobowości w działaniu i współżyciu z otoczeniem. Rozwija inicjatywę, samodzielność, wytrwałость przyczyniając się do kształtowania postaw właściwych pracy. W toku tej działalności dzieci uczą się planowania zadań, a podejmując prace zespołowe, wdrażają się do podziału tych zadań i odpowiedzialności za wykonaną przez siebie część.

Plastyka ma także duże znaczenie dla zdrowia psychicznego i rozwoju sprawności ruchowych dzieci, zaspokajając ich potrzebę przeżyć, działania i manipulowania przedmiotami. Własna twórczość stanowi ujęcie dla energii dziecka, uspokaja, daje odprężenie, rozładowanie napięć emocjonalnych i mięśniowych.

W przypadku zaburzeń nerwowych lub motorycznych zajęcia plastyczne, a zwłaszcza malowanie palcami, stosuje się u dzieci jako środek terapii. Działalność plastyczno-konstrukcyjna wymaga operowania rękami, ale aktywizuje całą sferę kinestetyczną organizmu dziecka. Przyczynia się do rozwoju koordynacji wzrokowo-ruchowej, usprawnia czynności manualne. Kształtowanie materiału plastycznego daje pole do rozwoju ruchów ekspresyjnych, tj. płynności, rytmu, zmiany tempa i siły itp.

W procesie kierowania rozwojem działalności plastyczno-konstrukcyjnej dzieci w przedszkolu stosuje się dwie główne metody. Polegają one na stwarzaniu warunków do samodzielnych doświadczeń dzieci, budzeniu ich aktywności, potrzeby działania i eksperymentowania oraz wyrażania swoich przeżyć. Pierwsza to metoda swobodnej ekspresji połączona z wykonywaniem przez dzieci prac plastycznych na dowolny temat. Druga jest metodą zadań inspirujących – koncentrującą ekspresję twórczą dziecka na tematyce proponowanej przez nauczycielkę.

Techniki plastyczne w wychowaniu przedszkolnym służą pełniejszemu rozwijaniu twórczości dziecka, przyczyniając się do jego rozwoju. W zależności od swojej specyfiki

umożliwiają dzieciom kształtowanie tworów płaskich lub przestrzennych. Do podstawowych technik należą: rysowanie, malowanie, wycinanie, układanie elementów na płaszczyźnie, a także lepienie, budowanie z klocków i konstruowanie z różnego materiału. Dzieci zaznajamia się także z szyciem i tkaniem. Stwarza się też warunki do samodzielnych prób dzieci w stosowaniu różnych odmian tej samej techniki, równocześnie poszerzając pole ich doświadczeń artystycznych. Artystyczne możliwości dziecka przejawiają się w jego twórczości plastycznej, którą przedszkole rozwija i wzbogaca.

Stymulując rozwój inicjatywy dziecka, należy również wzmocnić jego wiarę we własne możliwości i stwarzać okazje, aby wykonując prace plastyczne, mogło urzeczywistnić swoje pomysły.

Budzenie potrzeb i przeżyć estetycznych, rozwijanie czynnego stosunku do piękna w życiu codziennym, umożliwianie dziecku obcowania ze sztuką, pięknem, harmonią – to bardzo ważne zadanie, jakie ma do spełnienia nauczyciel przedszkola.

Dziecko odbiera sztukę spontanicznie i emocjonalnie: w zależności od nastroju, uczuć i stanu przeżyć w danej chwili – podobają mu się różne rzeczy. To od emocji zależy, na co dziecko zwróci uwagę: kolor, kształt, rozmieszczenie poszczególnych elementów. Utwory i przedmioty artystyczne, z którymi dziecko się zetknęło, pozostawiają ślad w jego pamięci i wyobraźni. Dostarczają mu wzorów piękna i wywierają wychowawczy wpływ na dziecko, ucząc je szacunku dla pracy ludzkiej, szacunku dla oryginalności wytworów, uczą sposobu zachowania się podczas oglądania: na przykład obrazów w galerii, obrazów w książce, wystaw prac innych dzieci. Oglądając, obserwując i podziwiając dzieła artystów, dzieła kolegów z grupy lub z przedszkola, dziecko ma możliwość przeżycia „wstrząsu plastycznego”, co ma wpływ na jego inteligencję i twórczość plastyczną. Wstrząs plastyczny to pobudzenie wyobraźni, fantazji, wrażliwości na barwę, kolor i wreszcie chęć działania plastycznego. Odbiór sztuki pozwala utrzymywać równowagę dziecka niezbędną dla jego zdrowia psychicznego. Działanie plastyczne daje dziecku wiele radości, przynosi odprężenie i rozładowanie napięcia.

Plastyka ma wielkie znaczenie w rozwoju psychicznym i rozwoju sprawności manualnych dziecka, zaspokajając jego potrzebę przeżyć, działania, manipulowania różnymi przedmiotami. Własna twórczość natomiast uspokaja je, daje odprężenie i rozładowanie przeżyć emocjonalnych i mięśniowych. Jak pisze Stefan Szuman: „sztuka dziecka zawiera pewną treść, którą wytwarza swoją swoistą formą. Otóż dziecko w swych rysunkach wyraża swe dziecinne przeżycia i wyraża je swoim prymitywnym językiem graficznym, który nie jest dla nas niezrozumiały, mimo że my dorośli wyrażamy się rysunkowo inaczej”<sup>5</sup>.

Plastyka jest przede wszystkim instrumentem rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, a służy głównie kształtowaniu osobowości twórczych.

Twórczość plastyczna ma duże znaczenie dla utrzymania równowagi emocjonalnej dziecka, dla jego zdrowia psychicznego. Daje mu wiele radości i podnosi dobre samopoczucie, a jednocześnie przynosi odprężenie, rozładowanie napięć uczuciowych. Dzieci biorące udział w interesujących zajęciach plastycznych, w czasie których mogą wykazywać

5 S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1990.

się swoją pomysłowością, inicjatywą, stają się spokojniejsze, bardziej opanowane. Równocześnie twórczość plastyczna, będąc środkiem wychowania estetycznego, prowadzi dziecko drogą samodzielnych doświadczeń, do własnej sztuki.

Wychowanie estetyczne, łącząc różne aspekty wiedzy o rzeczywistości, sprzyja poznaniu całościowemu, także rozumieniu złożonych zjawisk sztuki i kultury we wzajemnych związkach. Wartość wychowania i kształcenia typu całościowego (integracyjnego) i estetycznego polega głównie na tym, że odpowiada ono naturalnemu charakterowi procesów poznawczych, zwłaszcza tych, które mają charakter twórczy<sup>6</sup>. Dziecko, malując lub rzeźbiąc, wyraża własne stany uczuciowe. Poprzez stosowanie zajęć integracyjnych możemy nie tylko poznawać te uczucia, ale także na nie wpływać i kształtować je. Zajęcia o charakterze ekspresyjnym, twórczym ujawniają i przez to rozładowują wewnętrzne napięcia oraz uzewnętrzniają przeżycia dzieci – dlatego są cennym czynnikiem terapeutycznym w łagodzeniu dziecięcych lęków i zahamowań<sup>7</sup>.

Ważną rolę w wychowaniu przez sztukę spełnia nauczyciel. Kształcenie percepcji sztuki wymaga świadomego wysiłku nauczyciela, który poprzez odpowiednie zabiegi pedagogiczne potrafi rozbudzić u dzieci wyobraźnię i wrażliwość na sztukę oraz na piękno w otaczającym je świecie. Rola nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej powinna sprowadzać się do zachęcania dziecka do wypowiedzania się w swój własny sposób i do rozwijania odkrywczosci. Każdej działalności dziecka powinna sprzyjać twórcza atmosfera. Serdeczny, przyjacielski stosunek nauczyciela do dzieci stworzy klimat porozumienia i zapewni swobodną wypowiedź. Aby dzieci chciały i potrafiły tworzyć, konieczne jest kształcenie w nich postawy twórczej, dlatego każdy przejaw twórczości i twórczego działania dziecka należy przyjmować z zainteresowaniem, życzliwością i radością<sup>8</sup>.

## Warsztaty Małego Artysty

Wspomniane na wstępie Warsztaty Małego Artysty, prowadzone przez Annę Steligę (pedagog specjalny, teoretyk sztuki, prodziekan Wydziału Sztuki UR – prowadzenie od 2011 r.), Krystynę Gawron (artystka rzeźbiarka – prowadzenie w latach 2011–2012) oraz Łukasza Cywickiego (artysta grafik – prowadzenie od 2012 r.), mają za zadanie spełnić następujące cele dydaktyczno-wychowawcze:

- przyczynianie się do całościowego rozwoju osobowości dzieci,
- podwyższenie poziomu samoświadomości,
- wydobywanie kreatywnych sił osobowości młodych adeptów sztuki,
- postawienie na rozwój nie tylko twórczej postawy, ale także kształtowanie postaw otwartości ku światu i ludziom,
- asertywność w odbiorze informacji twórczych,

6 *Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, red. I. Wojnar, Wrocław 1975.

7 S. Szuman, *Sztuka dziecka*, op. cit.

8 B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1987.



- integracja i kontakt,
- kształcenie wyobraźni i twórczego myślenia,
- samodzielność w podejmowaniu oraz rozwiązywaniu zadań i problemów.

Warto wskazać na rolę sztuki jako źródła wiadomości wzbogacających wiedzę odbiorcy. Irena Wojnar, nawiązując do koncepcji Bogdana Suchodolskiego, stwierdza, że poznawczy walor wszystkich dziedzin sztuki to ujmowanie faktów i zjawisk w nowych, wciąż innych układach i całościach. Odbiorca odkrywa nowe prawdy o świecie, które w dziele są swoistym uzupełnieniem, ukonkretnieniem tych samych prawd, czynionych przedmiotem poznania naukowego, a więc maksymalnie uogólnionego i zobiektywizowanego. Sztuka jest źródłem poznania nie tylko w tym sensie, że odwołuje się do realnej rzeczywistości, poznawanej na drodze myślenia wertykalnego, ale stanowi także odrębną swoistą rzeczywistość, możliwą do poznania w toku myślenia lateralnego<sup>9</sup>.

Sztuka należy bowiem równocześnie do sfery świadomości i do świata materialno-przedmiotowego, jest rodzajem działalności człowieka, znajdującej swoje konkretyzacje w postaci elementów rzeczywistości przedmiotowej, porównywalnej z tą, jaką współtworzą inne rodzaje ludzkiego działania, również wywodzące się ze świadomości i z aktywności ludzi, mianowicie nauka i technika<sup>10</sup>.

Szczególnie charakterystyczną cechą sztuki jest to, że każde dzieło wyzwala określone emocje. W opinii Edwarda Nęcki nie biorą one bezpośredniego udziału w przetwarzaniu informacji, ale je ułatwiają, pełniąc rolę zasilania informacyjnego (koncentracja uwagi i poczucie świadomości) i energetycznego, wyzwalającego motywację do działania lub zmiany poglądu<sup>11</sup>. Istotne jest, że różne rodzaje sztuki, a zatem i odmienne środki artystyczne służą budzeniu u odbiorcy analogicznych wzruszeń, związanych z pojawiającymi się emocjami. Można zatem mówić o każdym dziele jako o środku do kształcenia nie tylko umysłu logicznego, ale także emocjonalnego. Według Daniela Golemana istnieją dwa systemy poznawania – dwa umysły: racjonalny, związany z operacjami myślowymi, oraz emocjonalny, który odnosi się do uczuć wywołanych emocjami i związanych z nimi myśli, stanów psychicznych i biologicznych, a także do zakresu skłonności do działania<sup>12</sup>.

Organizowana przez nauczyciela praca z dziećmi wokół sensu dzieła pozwala na wykorzystanie uczucia do uczenia się – zgodnie z zasadą edukacji afektywnej. Emocje pojawiające się w toku recepcji dzieła można nazwać, co łączy się z kształceniem samoświadomości, czyli zdawaniem sobie sprawy z występujących emocji. Z kolei organizowanie sytuacji dydaktycznych związanych z elementami dzieła wyzwalającymi określone emocje pozwala na wtórne wyzwolenie emocji poprzez refleksję myślową. Tym sposobem można kształcić zdolności związane z inteligencją emocjonalną, warunkujące radzenie sobie z niepowodzeniami i harmonijne współzycie z innymi ludźmi.

9 I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.

10 I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 251.

11 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

12 D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.



Każde zaproponowane dzieciom w ramach Warsztatów Małego Artysty ćwiczenie ma rozwijać ich wyobraźnię, rozbudzać wrażliwość plastyczną, odsłaniać nowe aspekty bogatego świata plastyki. Obok tradycyjnych technik malarskich, rzeźbiarskich, rysunkowych i graficznych w swoich działaniach edukacyjnych wykorzystujemy także media elektroniczne. Bardzo pomocne w pracy stały się także książki wydawnictwa Dwie Siostry, a mianowicie: *D.E.S.I.G.N.* Ewy Solarz z ilustracjami Aleksandry i Daniela Mizielińskich oraz *D.O.M.E.K.* Aleksandry Machowiak i Daniela Mizielińskiego, które poprzez dowcipne, soczyste kolorowe rysunki i zwięzłe, przystępne opisy prezentują historię wzornictwa w pigułce oraz trzydzieści pięć niezwykłych domów stworzonych przez najwybitniejszych architektów świata<sup>13</sup>.

Warsztaty Małego Artysty to projekt zakładający realizację bogatej oferty edukacji artystycznej przystosowanej do percepcji dzieci w wieku przedszkolnym. Projekt uwzględnia rozwój ekspresji plastycznej dziecka. Mimo iż te same bloki tematyczne realizowane są zarówno w grupie dzieci trzyletnich, jak i w grupie sześciolatek, to i miniwykłady, i ćwiczenia charakteryzują się innym stopniem trudności. Tematy podejmowane na zajęciach znacznie wykraczają poza obszar wiedzy obligatoryjnie przypisany dzieciom w wieku przedszkolnym. Wykłady poruszają takie zagadnienia jak między innymi: historia karty pocztowej, ilustracja książkowa, sztuka komiksu, rodzaje lalek teatralnych, autoportret i portret, karykatura, design, projektowanie architektoniczno-rzeźbiarskie, mandala i wiele innych. Na każdych zajęciach dzieci zapoznają się z wybranym terminem plastycznym, jak na przykład: dekalkomania, frottage, matryca, kalkograf, architekt czy też abstrakcja.

Zajęcia w starszych grupach trwają 45 minut, w najmłodszych 30 minut. Każde spotkanie rozpoczyna się wspólnym siedzeniem w kole i przypomnieniem tego, co robiliśmy na poprzednich zajęciach. Miniwykład jest zbudowany z rozmowy z dziećmi oraz z pogadanki połączonej z pokazem lub prezentacją. Po nim następuje wytłumaczenie zadania i przystąpienie do pracy indywidualnej lub grupowej. Po niej zaś zawsze następuje moment wystawki prac i wspólnego ich omówienia z przypomnieniem celów zadania.

Ogromną rolę podczas trwania naszych zajęć odgrywa postawa nauczycielek przedszkola. Jeśli i one czynnie uczestniczą w zajęciach, słuchają wykładu w kręgu, a następnie angażują się w czuwanie nad realizacją zadania, to dzieci mają poczucie, że to „ważna sprawa”. Istotne jest też eksponowanie efektów pracy dzieci na warsztatach. Obrazy olejne malowane stopami i dłońmi zamaczanymi w farbie wykonane ponad rok wcześniej stanowią stały element wystroju przedszkoli, inne prace znajdują czasowe ekspozycje w galerii przedszkola, aby rodzice mogli zapoznać się z twórczością swoich dzieci – jak na przykład makietka backstage teatru cieni czy ogromne jajko wielkanocne w formie mandali.

Na zajęciach wykorzystywane są przeróżne materiały, zarówno te specjalistyczne: glina ceramiczna, farba, wałki drukarskie, jak i zgoła inne, tj. cebula, kapusta, cytryna, kalka techniczna czy żelazko. Stosowane są także media cyfrowe, jak choćby podczas realizacji zajęć z abstrakcji: prezentacja dzieł abstrakcjonistów, jak i bazowych materiałów

13 M. Wejchert-Waluszko, *Teraz edukacja!*, „Art & Business” 2011, nr 6, s. 46.

do podjętych grupowych działań stworzenia z gotowych elementów (kół, prostokątów, kwadratów i trójkątów) abstrakcyjnej formy realistycznego dzieła widzianego na ekranie.

Działania podejmowane z przedszkolakami to nie tylko twórczość na płaszczyźnie (tj. na kartce papieru czy na blejtramicie), to także działania przestrzenne, jak na przykład wykorzystanie jednego z warsztatów twórczych Wiesława Karolaka „Wieża Tajemnic” czy działania rozciągnięte w czasie, które wymagają od dzieci dużo cierpliwości, jak tworzenie naczyń (kubków, talerzy, pater, misek) ceramicznych, które najpierw muszą wyschnąć, by następnie mogły zostać wypalone w piecu ceramicznym. Jak taki piec wygląda i działa, przedszkolaki przekonują się podczas wizyty na Wydziale Sztuki UR.

Zadania, które stawiamy przed dziećmi, wymagają często odwagi, jak na przykład tworzenie ich portretu za pomocą pseudolustra w postaci pleksi (konturowy obrys twarzy), a następnie wypełnianie / zapelnianie przez nie wnętrza twarzy, tj. kolorowanie oczu, włosów, skóry twarzy, dodawanie elementów charakteryzujących ich osobowość.

O nietypowości stosowanych technik napisała także Anna Kulczycka, cytując wypowiedź jednej z prowadzących: „90 proc. dorosłych nie ma pojęcia o technikach, które poznają tu przedszkolaki. Nigdy ich nie próbowało. W tym wszystkim chodzi o radość tworzenia, te dzieciaki bawią się tworzywem. Im radość daje obcowanie z materią, której – gdyby nie te zajęcia – nie mogliby kiedykolwiek dotknąć”<sup>14</sup>.

Poniżej zaprezentuję wybrane warsztaty w formie abstraktów, w celu przybliżenia idei spotkań.

#### Warsztat „Wieża Tajemnic”<sup>15</sup>

**Cel ogólny:** rozwijanie wyobraźni

Cele szczegółowe:

- stworzenie możliwości poznania swego wnętrza,
- możliwość przełożenia myśli, fantazji, marzeń na konkretną formę plastyczną,
- możliwość odsłonięcia lub ukrycia swoich tajemnic

#### **Przebieg warsztatu**

##### **Część I**

Dzieci wybierają kartonowe pudło. Umawiamy się, że wnętrza pudła będzie naszym światem wewnętrznym. Zewnętrzna część pudła będzie miejscem na zobrazowanie otaczającego nas świata. Przystępujemy do kreowania tych światów. Z przygotowanych materiałów wybieramy te, które pomogą nam zobrazować nasz świat wewnętrzny i zewnętrzny w plastycznej formie.

##### **Część II**

Ze wszystkich pudeł (naszych światów wewnętrznych i zewnętrznych) wykonanych przez uczestników warsztatu budujemy wieżę. Oglądamy ją z każdej strony, opowiadamy o tym, jakie światy są dla nas przyjazne, a czego się boimy itp.

14 A. Kulczycka, *Co rzeszowskie przedszkolaki robią w grubasowni?*, op. cit.

15 W. Karolak, *Warsztaty twórcze – warsztaty artystyczne*, Kielce 2005, s. 24.



Il. 1. Warsztat „Wieża Tajemnic” (fot. z archiwum autorki)

### Warsztat „**Moje, Twoje, nasze samopoczucie / Mandala**”<sup>16</sup>

**Cel ogólny:** kreatywna edukacja – rozwijanie wyobraźni, myślenia metaforycznego, obrazowanie doznań poprzez wizualizację

Cele szczegółowe:

- skupienie uwagi i koncentracji,
- wyrażanie uczuć, lęków i myśli,
- rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej

#### **Przebieg warsztatu**

##### **Część I**

W kulturze Zachodu mandala została spopularyzowana za sprawą psychoanalityka i psychiatry Carla Gustava Junga. Dostrzegł on terapeutyczne działanie mandali, która wykonywana spontanicznie odzwierciedla stan psychiczny autora. Tworzenie mandali pomaga w odzyskaniu równowagi i harmonii wewnętrznej. Pogadanka na temat mandali, prezentacja mandali ze świata przyrody (np. przekrój cebuli czy cytryny), oglądanie mandali matematycznych, przyrodniczych czy muzycznych; rozmowa na temat uczuć i emocji, jakie wywołują kolory.

##### **Część II**

Wypełnianie przez dzieci wnętrza swojej części mandali wszelkiego typu myślami, refleksjami metaforycznie prezentującymi każdego z uczestników warsztatu, tworzenie swego rodzaju portretu psychologicznego za pomocą kształtów, kolorów, figur czy scenek rodzajowych przedstawianych przez dzieci. Wspólne układanie całej mandali poprzez dopasowywanie swoich części układanki.

16 W. Karolak, *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, Łódź 2006, s. 86–89.



**II. 2.** Warsztat „Moje, Twoje, nasze samopoczucie / Mandala” (fot. z archiwum autorki)

### Warsztat „Kolograf i Kalkograf”<sup>17</sup>

**Cel ogólny:** rozwój zdolności manualnych

Cele szczegółowe:

- rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- aktywizacja i pobudzenie ciekawości

#### **Przebieg warsztatu**

##### **Część I**

To przygotowujemy matrycę kolografu będącej rodzajem druku strukturalnego. Formę graficzną wykonujemy z tektury i z różnych materiałów o wyrazistej formie (np. liści). Komponujemy dowolne kształty i figury i przyklejamy je na dużym kartonie. Dzieci pracują w grupie, więc uzgadniają między sobą ostateczny temat i kompozycję pracy.

##### **Część II**

Wykonanie kalkografu. Na przygotowaną formę drukarską kładziemy kalkę maszynową stroną kalkującą do góry. Nakładamy papier odbitkowy i nakrywamy go kartką zabezpieczającą. Gorącym żelazkiem przepasowujemy tak przygotowany pakiet w różnych kierunkach. Zdejmujemy odbitkę, ściągamy z niej kalkę. Dzieci ozdabiają pracę kolorami zgodnie z koncepcją pracy. Tworzymy wystawę naszych grafik, omawiamy je wspólnie.

17 M. Daszyńska, *Techniki graficzne, powielanie i odbijanie*, Warszawa 1992, s. 25, 32.



**II. 3.** Warsztat „Kolograf i Kalkograf”  
(fot. z archiwum autorki)

### Warsztat „**Statyka i Dynamika / Stempel**”<sup>18</sup>

**Cel ogólny:** rozwój wyobraźni przestrzennej

Cel szczegółowy: zapoznanie z pojęciem ruchu i bezruchu

#### **Przebieg warsztatu**

##### **Część I**

Zabawy: bałagan – porządek, stop – ruszaj, itp. Pogadanka połączona z prezentacją omawianych rzeczy i zjawisk. Wyjaśnienie terminów *statyka* i *dynamika*, odnajdywanie ich w dziełach malarstwa europejskiego i w rysunkach dzieci.

##### **Część II**

Przystępujemy do wykonania zadania za pomocą stempla, który daje możliwość powielenia wzorów, można więc przy udziale tej techniki tworzyć kompozycje ornamentalne – rytmiczne, ale i kompozycje, w których ślad stempla stanie się tworzywem większej całości, na przykład mozaiki. Stemple sporządzamy z gąbek do kąpeli o różnych kształtach, takich jak misie, chmurka, kacuszka, króliczek itp. Ponieważ chcemy uzyskać druk wielobarwny, to do każdego koloru przygotowujemy osobny stempel. Obserwujemy też ślady, jakie dają różne rodzaje gąbek – porowate, twarde i miękkie. Dzięki temu uzyskujemy większą skalę walorową pracy. Także jedna gąbka może dać różne tony, jeśli będzie słabiej lub mocniej dociskana, odbijana lub drukowana jeden na drugim, by ton wzmocnić. Zadaniem grupy tworzącej jedną pracę jest pokazanie na niej zarówno statyki, jak i dynamiki.

18 *Ibidem*, s. 54, 60.



II. 4. Warsztat „Statyka i Dynamika / Stempel” (fot. z archiwum autorki)

#### Warsztat „**Dekalkomania z retuszem**”<sup>19</sup>

**Cel ogólny:** wspomaganie prawidłowej lateralizacji

Cel szczegółowy: ćwiczenia na pobudzenie wyobraźni

#### **Przebieg warsztatu**

##### **Część I**

Zapoznanie z techniką dekalokomanii, po raz pierwszy użytej przez artystów współczesnych. Technika ta opiera się na działaniu prawie mechanicznym. Nie można nigdy do końca przewidzieć, jaką pracę otrzymamy, ale można pewne efekty sprowokować.

##### **Część II**

Wykonanie odbitek. Efekty malarskie w tej technice powstają przypadkowo, dzięki pięknemu rozmalowaniu plamy barwnej oraz zaskakującej fakturze. Farba tworzy fantastyczne wzory, które wywołują bogate skojarzenia i nastroj niezwykłości. Dzieci przez drobną retusz określają ich znaczenie treściowe.

#### Warsztat „**Frottage – co kryje kartka?**”<sup>20</sup>

**Cel ogólny:** rozwój myślenia kreatywnego

Cel szczegółowy: pomysłowość w podejściu do tematu

#### **Przebieg warsztatu**

##### **Część I**

Wyjaśnienie techniki – frottage jest techniką odbijania faktury powierzchni przedmiotów i materiałów podkładanych pod papier przez pocieranie go grafitem.

##### **Część II**

Dzieci otrzymują przygotowaną matrycę, szablony wycięte i naklejone na podkład, a na nich przyklejony biały karton. Pocierając kawałkiem grafitu lub kredki świecowej trzymanej poziomo, otrzymujemy widok ukrytych form na kartce.

19 *Ibidem*, s. 73–74.

20 *Ibidem*, s. 67, 70.

### Cykl warsztatów ceramicznych

#### Cele ogólne:

- rozwijanie zdolności manualnych dzieci,
- rozwijanie potrzeby twórczego i aktywnego działania i myślenia

#### Cele szczegółowe:

- rozwijanie umiejętności z zakresu organizacji procesu pracy indywidualnej i grupowej,
- rozwijanie umiejętności z zakresu organizacji stanowiska pracy

#### Przebieg warsztatów

Na kolejnych spotkaniach z ceramiką dzieci poznawały sposoby formowania wyrobów z gliny plastycznej, które zawsze finalizowało wykonanie pracy w takiej technice i jej wypalenie w piecu ceramicznym. Przedszkolaki zapoznały się z następującym formowaniem;

- formowanie z bryłki gliny plastycznej (powstawały zwierzątka, ludziki itp.),
- formowanie wyrobów z plastra gliny plastycznej (serduszka-wisiorki dla mamy, płaskie jajka, baranki i króliczki wielkanocne),
- formowanie wyrobów ceramicznych z wykorzystaniem wyciskarki do czosnku,
- formowanie wyrobów przez zagniatanie kuleczek z gliny plastycznej (dzieci „spłaszczają” kuleczki w krążki i uformowane układają na dnie wyłożonego materiałem naczynia, dociskając je do siebie i tworząc tak całe ścianki; w ten sposób powstawały misy i patery),
- formowanie wyrobów metodą wałeczkową, dzięki której można uformować dowolny wyrób ceramiczny, także duże rzeźby, jest to najbardziej twórcza metoda, dlatego wprowadzona została dopiero, gdy dzieci zapoznały się z poprzednio opisanymi metodami. Po uformowaniu wałków nakłada się je spiralnie na obrzeże dna wyrobu, dociska do siebie, następnie mocno zagniatą kciukiem, a potem pozostałymi palcami w jednolitą ściankę (taką metodą powstawały koszyczki na święconkę)<sup>21</sup>.



II. 5. Warsztaty ceramiczne (fot. z archiwum autorki)

21 J. Madej, *Ceramika w edukacji szkolnej. Poradnik metodyczny dla nauczyciela*, Kraków 2002.



### Warsztat „Rysowanie z pomysłem”<sup>22</sup>

**Cel ogólny:** rozwinięcie postawy poszukującej, otwartej na szybko zmieniające się sytuacje

Cel szczegółowy: pokonanie nieśmiałości i lęklivosti co do swych zdolności kreatywnych

#### Przebieg warsztatu

Punktem wyjścia jest jeden lub kilka kleksów naniesionych strzepnięciem pędzla dobrze nasyczonego tuszem i rozdmuchanie ich. Następnie tworzenie siatek kresek przez przechylenie płaszczyzny kartki w różne strony albo rozcieranie tuszu patykiem lub cienkim pędzlem w kierunku obrzeży kartki. Przypadkowy kleks podpowiada kierunek, każe myśleć o dalszym ciągu, o świadomym rysowaniu śladem wędrującej kropli. Powstała siatka graficzna może sugerować jakieś znajome kształty, postacie, pejzaże. Na ogół jednak powstają interesujące układy abstrakcyjne, w których kleksy pozostają elementami dominującymi i spinającymi kompozycję. Kompozycję linearną dzieci mają uzupełnić barwną plamą, łączyć fragmenty lub różnicować je kolorami, mieścić się w granicach konturów lub je przekraczać.

### Warsztat „Jesteśmy ilustratorami książek / *Trzy świnki* – nasz komiks”

**Cel ogólny:** rozwój pamięci i logicznego myślenia

Cele szczegółowe:

- zapoznanie z funkcją ilustracji książkowej,
- wyjaśnienie, na czym polega praca ilustratora

#### Przebieg warsztatu

##### Część I

Pogadanka: Dlaczego dzieci wolą książki z obrazkami? Czy dzięki ilustracji w książce możemy sobie łatwiej wyobrazić na przykład głównych bohaterów i ich przygody? A jeśli nie ma w książce ani jednego słowa? Ilustracja musi wtedy opowiedzieć całą bajkę. Pokaz prac studentów Wydziału Sztuki, alternatywnych, interaktywnych rozwiązań ilustracji książkowej.

##### Część II

Odczytanie dzieciom bajki *Trzy świnki*. Podzielenie dzieci na pięcioosobowe zespoły, w których każde dziecko pracuje nad inną ilustracją, będącą kolejną stroną w powstającym komiksie. Złożenie stron w odpowiedniej kolejności. Zbindowanie komiksów i ich prezentacja.

22 K. Marcinkowska, K. Michejda-Kowalska, *Mowa linii, techniki plastyczne*, Warszawa 1995, s. 102–104.





II. 6. Warsztat „Jesteśmy ilustratorami książek / *Trzy świnki – nasz komiks*” (fot. z archiwum autorki)

### Warsztat „To jestem ja? / Karykatura”

**Cel ogólny:** rozwój pełnej, spójnej osobowości

Cele szczegółowe:

- dystans do samego siebie, poczucie humoru,
- rozwój spostrzegawczości

### Przebieg warsztatu

#### Część I

Pogadanka z prezentacją „śmiesznych rysunków” tworzonych przez satyryków, prezentacja karykatur rzeszowskiego karykaturzysty, wyjaśnienie nazw ww. zawodów, uwrażliwienie na aspekt zabawowy karykatury, a nie prześmiewczy.

#### Część II

Dobór dzieci parami. W każdej parze dzieci obserwują się nawzajem i rysują karykaturę. W grupie najmłodszych każde otrzymuje szablon (sylwety postaci z bardzo dużą głową), który należy uzupełnić.



II. 7. „Warsztat „To jestem ja? / Karykatura” (fot. z archiwum autorki)

### Warsztat „Jesteśmy lalkarzami / Teatr cieni / Dzieci jako twórcy i animatorzy jawańskiego teatru cieni i płaskich lalek”

**Cel ogólny:** zapoznanie z pojęciem „aktor lalkarz”, z rodzajami lalek teatralnych

Cele szczegółowe:

- rozwój wyobraźni podczas animowania lalki płaskiej,
- ćwiczenie cierpliwości i skupienia na zadaniu podczas „łapania cienia” do narysowania

#### Przebieg warsztatu

##### Część I

Miniwykład: Kto z was był w teatrze? Co to jest teatr? Czy tylko ludzie mogą być aktorami? Wprowadzenie pojęcia „teatr lalkowy”. Omówienie z prezentacją rodzajów lalek, tj. marionetka, pacynka, kukielka i lalki płaskie. Przedstawienie sylwetki rzeszowskiego reżysera, scenografa i scenarzysty teatrów lalkowych i prezentacja jego dokonań.

##### Część II

Dzieci animują poszczególne postacie z teatru jawańskiego, odgrywają scenki na specjalnie skonstruowanym ekranie cieniami swoich sylwet. Następnie upamiętniają teatr cieni, obrysowując cień sylwetki trzymanej przez drugą osobę.



II. 8. Warsztat „Jesteśmy lalkarzami / Teatr cieni” (fot. z archiwum autorki)

### Warsztat „Portret i autoportret”

**Cel ogólny:** rozwój obserwacji i spostrzegawczości

Cele szczegółowe:

- poznanie pojęć „portret” i „autoportret” i umiejętność ich rozróżniania,
- ćwiczenie koncentracji i dokładności

#### Przebieg warsztatu

##### Część I

Słowo wstępne: najtrudniej narysować człowieka, a z całego człowieka najtrudniej narysować jego twarz – taką, abyśmy mogli poznać, że to jest ta właśnie osoba.

Oglądanie twarzy namalowanej schematycznie (jako uśmiechnięty emotikon) – zgadywanka: Czy to chłopiec? Czy dziewczynka? Jakie ma uszy? Jaki kolor oczu? Jakie włosy?

Wniosek: na podstawie takiego prostego schematu nie wiemy nic o tej postaci, jedynie to, że jest zadowolona.

Oglądanie portretów wykonanych przez znanych artystów, opowiadanie o postaciach z ilustracji (potrafimy powiedzieć, czy jest młoda czy stara, jak się czuje, jakie ma cechy szczególne itp.). Różnice pomiędzy portretem a autoportretem (dzieci dochodzą do wniosku, że trudniej namalować autoportret, bo trzeba mieć lustro).

## Część II

Objaśnienie zadania: pleksi będzie służyć za lustro; wykorzystamy odbicie twarzy, aby obrysować jej kontur, który następnie wypełni się kolorem na białej kartce. Należy ją umieścić dokładnie pod pleksi, aby kontur i wewnątrz kolorowe się uzupełniały i nie było przesunięć.



II. 9. Warsztat „Portret i autoportret” (fot. z archiwum autorki)

Warsztat „**Jesteśmy projektantami przedmiotów / DESIGN z pasków papieru**”

**Cel ogólny:** rozwijanie innowacyjności, twórczego myślenia

Cele szczegółowe:

- kształtowanie postawy otwartości na nowe, nieznanne i trudne zadania,
- kształtowanie umiejętności krytycznego podejścia do wytwarzanych pomysłów i umiejętności ich weryfikacji

**Przebieg warsztatu**

### Część I

Pogadanka: Kto jaki chciałby mieć pokój? – dzieci wskazują na plansze i uzasadniają wybór (plansze z pokojami; klasyczny / rustykalny / nowoczesny).

Wniosek: Ładne jest dla każdego coś innego, to, co mu się podoba.

- układanie kart w zbiory takich, które mają coś wspólnego (karty: łazienka / pokój dzienny / kuchnia)

Wniosek: Taka sama rzecz może mieć różny wygląd, ale służy temu samemu celowi, np. wanna itp.

- oglądanie obrazów różnych typów – tapczanów / krzeseł / drzwi / wazonów / lamp i kranów

Wniosek: wymyślono już bardzo dużo rzeczy.

Wprowadzenie pojęcia „design” (to wymyślanie, jak coś ma wyglądać, tym wymyślaniem zajmują się projektanci), prezentacja dwóch kultowych przykładów: thonet 14 i bocca (ciekawostki itp.). Poinformowanie, iż materiał, z którego jest zrobiony przedmiot, jest ważną cechą przedmiotu (przykłady: rzeczy z kamienia / filcu / gumy).

### **Część II**

Objaśnienie zadania: będziemy projektantami, którzy wymyślą rzeczy z pasków papieru, pociętych i zszytych kawałków kolorowych pasków – prezentacja jakiejś wykonanej pracy

- projektujemy to, co chcemy, na przykład spódnicę, lampę, fotel, stolik, zabawkę itp.



**II. 10.** Warsztat „Jesteśmy projektantami przedmiotów” (fot. z archiwum autorki)

#### **Warsztat „Moja własna karta pocztowa”**

**Cel ogólny:** rozwój zdolności manualnych

Cele szczegółowe:

- zapoznanie z historią karty pocztowej i jej rodzajami,
- ćwiczenie cierpliwości i staranności podczas odbijania matrycy

#### **Przebieg warsztatu**

##### **Część I**

Pogadanka: W jaki sposób można komuś przekazać informację? (powiedzieć, zadzwonić, wysłać SMS lub e-mail). Dawniej był to list. Dzieci odtwarzają scenki towarzyszące pisaniu, wysyłaniu i odebraniu listu. Wprowadzenie pojęcia „karta pocztowa” i jej rodzajów, tj. widokówka oraz kartka okolicznościowa (pokaz starych pocztówek).

## Część II

Wyjaśnienie zadania: wykonania własnej pocztówki z motywem świątecznym metodą druku wypukłego – linorytu z „łyżeczowaniem” matrycy w celu uzyskania odbitki.

## Wnioski

Dzieciństwo współczesnego dziecka kształtowane jest pod wpływem zachodzących zmian społecznych, kulturowych, edukacyjnych. Dzieci rozwijają się coraz szybciej, są bardziej wrażliwe na zmieniającą się rzeczywistość. Zestaw kompetencji, jakimi musi dysponować dziecko, które w najbliższym czasie rozpocznie naukę w szkole, został określony przez *Podstawę programową wychowania przedszkolnego*. Jest jednak spora grupa dzieci, które nie radzą sobie z przyswajaniem odpowiedniego zasobu wiedzy, nie nabywają potrzebnych kompetencji, by mogły z sukcesem podolać czekającym je obowiązkom szkolnym.

I dlatego podczas prowadzenia warsztatów nie zapominamy o tym, iż proces uczenia się musi być dopasowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych każdego dziecka. Analizując uczenie się dziecka, można zaobserwować jego zachowanie, efekty zaś ustalić możemy, porównując to, jak dziecko funkcjonuje przed rozpoczęciem i po zakończeniu uczenia się. Każde dziecko ma inne umiejętności uczenia się. Uczenie się jest tym, co określa tempo i elastyczność, z jaką dziecko jest w stanie zastosować nową wiedzę i umiejętności. To bardzo istotne, gdyż obraz świata i własnej osoby są wzajemnie od siebie zależne i kształtują się w oparciu o doświadczenia dziecka. Gdy proces ten przebiega prawidłowo, kształtuje się w nim adekwatna samoocena – ma prawidłowe poczucie własnej wartości. Takie dziecko jest aktywne, ciekawe świata i otwarte na świat, nie boi się pytać, przyjmuje krytykę i uczy się na własnych błędach. Pamiętamy też, prowadząc zajęcia warsztatowe, iż zadaniem nauczyciela we wczesnym wspomaganie rozwoju umysłowego jest pomoc dzieciom w rozwoju umiejętności komunikacyjnych, samoregulacji i poznawczych. Odbywa się to oczywiście w sposób pośredni. Nie zapominamy o tym, że najważniejszą formą nauki dla małego dziecka jest zabawa pełna radości, wyzwająca fantazję, pobudzająca wyobraźnię, uaktywniająca wszystkie zmysły, ucząca współdziałania i współpracy.

Można zatem stwierdzić, iż Warsztaty Małego Artysty spełniają tak istotne cele jak: przyczynianie się do całościowego rozwoju osobowości dzieci, do podwyższenia poziomu samoświadomości oraz wydobywania kreatywnych sił osobowości młodych adeptów sztuki. W tym wypadku ważną rolę przedszkola – jako instytucji wychowującej – jest postawienie na rozwój nie tylko twórczej postawy, ale także kształtowanie postaw otwartości ku światu i ludziom, asertywności w odbiorze informacji twórczych, integracji i kontaktu, kształcenie wyobraźni, twórczego myślenia, samodzielności w podejmowaniu oraz rozwiązywaniu zadań i problemów.

## Plener plastyczny dla dzieci i młodzieży, jego funkcja i znaczenie

### Wstęp

W połowie XIX wieku artyści zaczęli patrzeć na otaczającą ich rzeczywistość z nowym zainteresowaniem. Malarze formatu Gustave'a Courbета nie potrafili się zmieścić w konwencjach akademickich, które były skostniałe i sztywne. Courbet, szokując i zrażając do siebie i do swej sztuki środowiska oficjalne, malował życie wsi tak, jak je widział. Ten rodzaj malarstwa otrzymał etykietę realizmu, lecz kolejne pokolenie malarzy uznało je za zbyt materialną, realistyczną wizję świata. Podobnie jak realistów ich także nie pociągały tematy o wydźwięku emocjonalnym i idealizowanie rzeczywistości, dlatego postanowili pójść o krok dalej. Twierdzili, że malowanie świata w pracowni jest niewłaściwe, ponieważ świat nie znajduje się wewnątrz atelier, lecz jest na zewnątrz. Wyszli więc ze sztalugami w plener i odtwarzali prawdziwe wrażenie mijającej chwili, starając się uchwycić na swoich płótnach przelotne efekty światła. Malarze, o których mowa, zapisali się na kartach historii sztuki pod nazwą impresjonistów<sup>1</sup>.

### Impresjonizm, malowanie w plenerze

Impresjonizm to kierunek w sztuce, głównie w malarstwie, mający swe początki we Francji w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku. Nazwa „impresjonizm”, z francuskiego *impressionisme* – odbicie, wrażenie, została ironicznie użyta przez krytyka Louisa Leroya na łamach „Charivari”, który utworzył ją od tytułu słynnego późniejszego obrazu Claude'a Moneta *Impresja – wschód słońca* (1872). Pierwsza wystawa impresjonistów miała miejsce w paryskim atelier fotograficznym Felixa Nadara w 1874 roku. Opinia publiczna była wówczas oburzona wyglądem obrazów. Prezentowane dzieła były okropne, głupie, brudne, a malarstwo pozbawione zdrowego rozsądku. Ponadto u niektórych zwiedzających obrazy wywoływały wybuchy śmiechu<sup>2</sup>.

Programowe założenie impresjonistów, tzn. tworzenie na zewnątrz, przyczyniło się do rozwoju malowania w plenerze. Plener, z francuskiego *plein-air*, to przede wszystkim

1 W. Beckett, *Historia malarstwa: wędrówki po historii sztuki Zachodu*, Warszawa 1998, s. 272.

2 J. Rewald, *Historia impresjonizmu*, Warszawa 1985, s. 244–267.

malowanie na wolnym powietrzu, bezpośrednio z natury. Do pracy w plenerze powinno się używać składanych sztalug połączonych z parasolem, który kładzie cień na obraz. Podczas pleneru wyostrzamy zmysł obserwacyjny, zwłaszcza na grę barw i światła, refleksów, zmieniających się zależnie od warunków atmosferycznych i oświetlenia. Zmusza to twórców do szybkiego malowania, uchwycenia mijającej chwili, dzięki czemu faktura obrazu jest bardziej swobodna. Obecnie plenerem nazywa się akcje plenerowe polegające na czasowych zgrupowaniach, zwykle w jednej miejscowości, rzeźbiarzy czy malarzy (często różnych narodowości), poświęcających się wspólnej pracy w plenerze<sup>3</sup>.

## Malarstwo pejzażowe

Podczas plenerów malarskich, plastycznych, najczęstszym poruszonym tematem jest krajobraz. Krajobrazowe malarstwo to rzeczywisty lub fantastyczny widok natury. Wyróżniamy wedutę, marinę, krajobraz fantastyczny lub idealny i ze sztafażem. Pejzażystą nazywany jest twórca krajobrazów. Elementy krajobrazowe wystąpiły już w malowidłach ściennych i w reliefach sztuki starożytnej Wschodu oraz Grecji. Każda kolejna epoka rozwijała ten motyw, jednakże szczególne znaczenie dla dalszego rozwoju malarstwa krajobrazowego miał wspomniany impresjonizm. Zerwano z malarstwem atelierowym i to krajobraz stał się dla impresjonistów głównym tematem. Przedstawiany w jasnych, żywych kolorach, w zmienności wrażeń barwno-światlnych, w pełni słonecznego światła, we wzajemnym oddziaływaniu barw na siebie – wykonywanym nową techniką dywizjonizmu i pointylizmu. Wpływ na cały dalszy rozwój malarstwa krajobrazowego w Europie wywarł francuski impresjonizm, a wytyczone przezeń kierunki poszukiwań formalnych utrzymują się po dzień dzisiejszy w niektórych nurtach i krajach Europy<sup>4</sup>.

## Plener plastyczny dla dzieci i młodzieży

Od 2008 roku mam przyjemność być opiekunem i animatorem plastycznym podczas plenerów plastycznych dla dzieci i młodzieży, organizowanych pod opieką merytoryczną i z programem pleneru opracowanym przez dr hab. Urszulę Szuścik, prof. UŚ.

Programem każdego pleneru plastycznego dla dzieci i młodzieży są działania artystyczne i estetyczne: percepcja, przeżycie i doświadczenie warsztatowe. W trakcie pleneru uczestnicy poszerzają i wzbogacają swój dotychczasowy warsztat plastyczny. Kształcą oko i rękę w zakresie umiejętności kompozycyjnych, proporcji, uzyskiwania różnorodnych barw, zróżnicowania walorowego szerokiej i wąskiej palety barw.

Celami działań artystycznych w ramach plenerów są kształcenie potrzeb estetycznych, umiejętności spostrzegania i postawy refleksyjności, kształtowanie formy wyrażającej indywidualne spostrzeżenia, rozwijanie doświadczenia w zakresie różnorodności

3 *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. S. Kozakiewicz, Warszawa 1976.

4 *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, wyd. 5, Warszawa 2006.



wyrazu artystycznego oraz umiejętności warsztatowe dzieci i młodzieży: zwrócenie uwagi na całość, jak i na szczegól kompozycji; podkreślenie specyfiki piękna przyrody i architektury regionu; w trakcie pracy zwrócenie uwagi na poprawność kompozycji pod względem jej budowania i równowagi; zwrócenie szczególnej uwagi na indywidualne podejście podopiecznych w rozwiązaniach plastycznych; poznanie przez nich również niekonwencjonalnych sposobów ekspresji za pomocą materiału przyrodniczego czy działania w formie plastycznej.

Za każdym razem całość dokonań artystycznych uczestników pleneru zamyka końcowa wystawa plenerowa, której celem jest prezentacja prac wykonanych indywidualnie i grupowo oraz integracja grupy i środowiska szkolnego, rodzinnego.

### Twórczość plastyczna dzieci i młodzieży

Sztuka dziecka to ogólne określenie plastycznych wytworów dziecięcych, które posiadają wartości artystyczne. Należy pamiętać, że nie każdy wytwór plastyczny dziecka nazwiemy dziełem sztuki, lecz pamiętajmy, że taki wytwór posiada znaczenie rozwojowe i to jest jego główna wartość. Działanie twórcze to proces, na który składają się czynności psychiczne i fizyczne zachodzące w świadomości dziecka, gdzie udział biorą głównie myślenie twórcze i wyobraźnia, wyrażające się dokonywaniem zmian w otaczającej rzeczywistości. Cechy nowatorstwa nosi wynik takiego działania, samodzielnego podejścia do sposobu wykonania, do formy wytworu lub jego funkcji. Podczas plenerów jest to malowanie, rysowanie, konstruowanie, komponowanie, rzeźbienie, którego ostateczny obraz jest często mniej ważny niż sam proces twórczy zachodzący w psychice dziecka<sup>5</sup>.

Postawa twórcza dzieci i młodzieży podczas plenerów plastycznych jest aktywnym ich stosunkiem do świata i życia, wyrażającym się potrzebą poznania, obserwacji i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości. Dzieci są gotowe do przekształcania świata zjawisk, rzeczy, a także własnej osobowości. Najczęściej dokonują tego za pomocą różnych środków plastycznych: plamy barwnej (koloru), która bardzo często jest symboliczna; linii (kreski), wyrażającej przeżycia i uczucia młodego człowieka; waloru, w którym możemy odczytać wrażliwość zmysłową twórcy; światła, które posiada indywidualny charakter doznania zmysłowego; faktury, budowanej różnymi narzędziami plastycznymi na zasadzie kontrastów poprzez zabawę; bryły, traktowanej jako forma przestrzenna, przedstawiającej dzieciom znane przedmioty; przestrzeni, wyrażanej w sposób intuicyjny, za pomocą linii i przekształceń afektywnych.

---

5 S. Popek, *Słownik wybranych terminów z zakresu sztuk plastycznych, psychologii, pedagogiki i estetyki*, [w:] *Metodyka plastyki w klasach IV–VII*, red. S. Popek, Warszawa 1989, s. 181, 196.



## Wnioski

Dzieci i młodzież, poszerzając swój warsztat twórczy, to znaczy znajomość technologii i wszystkich tajników związanych z efektywnym procesem twórczym, często dokonują rzeczy śmiałych, odważnych, niemożliwych, takich, jakie my dorośli boimy się na co dzień realizować. Dlatego podczas procesu twórczego artysta musi przyjąć postawę dziecka, któremu zbyt ciężki bagaż intelektualny nie przeszkadza w akcie twórczym<sup>6</sup>. Podsumowując, nie tylko dzieci i młodzież uczą się od nas, opiekunów, warsztatu plastycznego, lecz przede wszystkim to opiekunowie uczą się od swych podopiecznych spostrzegania i obserwacji rzeczywistości, do jakiej nie jesteśmy przyzwyczajeni, o której zapominamy i do której powracamy tylko w marzeniach sennych.



II. 1–4. Plener malarski dla dzieci i młodzieży, Górkki Wielkie 2011

6 H. Hohensee-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa 1982, s. 57.

Victoria Moroz

National Pedagogical Dragomanov University  
in Kiev

## Ukrainian Decorative Art of Maria Prymachenko as a Source of Artistic Creativity of Preschool Children

### Introduction

Maria Prymachenko is a Ukrainian folk artist, one of the most remarkable exponents of what is called “primitive or naive art” of the twentieth century, winner of Taras Shevchenko National Prize of Ukraine, one of the most famous Ukrainian artists.

Her exhibitions had a great success in France, Canada, Poland, Russia, Germany and many other countries. There is a legend that when Pablo Picasso saw Maria Prymachenko exhibition *Animals from Bolotnya* in Paris, he said: “I admire this miracle” – Ukrainian art genius. *The World Encyclopedia of Naive Art* (Belgrade 1984) has confirmed the worldwide recognition of Maria Prymachenko – exactly her work illustrates the cover of this esteemed international edition.

The year 2009 was announced by UNESCO the year of Maria Prymachenko. To commemorate the hundredth anniversary of the artist’s birth in all fields of culture: in design, literature, cinema, painting, photography, etc., Lavra Capital Gallery, art centre of Pavlo Gudimov, announced a competition of ideas for the best interpretation of Prymachenko’s works. The contest was called *Prymachenko and I*. According to initiators, its purpose is to show that the canonical image of Prymachenko can naturally exist in modern Ukrainian culture.

And in 2011 in Lviv Palace of Arts a charity exhibition and sale of Famous Artists of the Twentieth Century Through the Eyes of Children of the 21st Century took place. Gustav Klimt, Pablo Picasso, Henri Matisse, Amedeo Modigliani, Vasyliy Kandinsky, Salvador Dalí, Maria Prymachenko were represented in the interpretations of children’s works.

Great importance is attached to Maria Prymachenko’s works in preschools. Preschool program Child provides the acquaintance of children of the middle group with pictures of Maria Prymachenko, particularly with fantastic images of animals and birds. Preschoolers are offered creative work “What I would give to my friends, grandmother, teacher if I were wizard-artist.” Children of the older group, according to the above programme, after acquaintance with artist’s fantastic fishes should create a collective composition *On the seabed*.

In the practice of preschool education acquaintance with the work of Maria Prymachenko occurs at decorative painting.

Maria Prymachenko didn't like big clean surfaces, so everywhere in her paintings there is background: land, water, sky, covered with rows of small rhythmic horizontal or vertical lines, brackets, dots, etc. This simple rhythmic alternation of different shapes and colours is repeated in each section of sheet, each with slightest detail. Children should feel this rhythm while creating their own compositions. That's how acquaintance with unique "prymachenkivsky" ornament occurs. Children like to look at Prymachenko's fantastic animals, they are fantasizing, creating their own, trying to show their mood with the colours and details.

Creativity of Maria Prymachenko is also used in the modelling, in ornamentation of decorative art. It is known that the first drawings of the artist have appeared in ceramic jugs and plates. The artist has invented signature to the pictures, which became humorous catchphrases: "Cunning fox says to the bear-cub: Eat corn – will gain weight, and currently carrying chicken and nectar for herself, *Kuripochky plyashut i hlib pashut, Sobachka Ada ne boyitsya gada, Vesnyanky-rogovychli – veseliyi ptychky*, etc." In similar style preschoolers can give poetic names to their works. In the time of the revival of Ukrainian culture they are increasingly turning to the creativity of Maria Prymachenko.

In December 2012 within the project *Ukrainian Christmas* the exhibition *Maria Prymachenko's Paintings and Oleksiy Shevchuk's Sinoskrypts* took place at the National Museum of Taras Shevchenko. Besides priceless works of Maria Prymachenko, the audience had opportunity to see the sculptures of Oleksiy Shevchuk, created in author's technique based on works of the great artist. These works are made of hay in 3-D.

In Ivankiv, a homeland of the artist, social and psychological centre Confidence was created, where art studio headed by Valentina Subbotina was equipped. She created her own programme Give Children a Fairy Tale, based on preschool acquaintance with the works of Maria Prymachenko. Children are offered to review reproductions of paintings of the artist, to paint sunflowers, kind lion, lamb, etc. based on these works.

Elements of this programme have been used in the work with pupils of Preschool Educational Institution Fairy Tale no. 2/124 of Ministry of Internal Affairs of Ukraine. So, in classes in the middle group of art work children were performing work by painting Ukrainian Bull with non-traditional materials (sacking), were creating a collective composition by painting Corn Bird. In the senior group after familiarization with reproductions of Maria Prymachenko paintings *Sunflowers with Bees and Peas, Flowers of Sunflower, Sunflower Life* children were painting their own works. Acquainted with the fantastic animals of the artist, children made their own plastic animals, and then created a collective panel Fanciful Animals.

## Conclusion

Thus, the works of Maria Prymachenko provide the viewer with great educational opportunities. Preschoolers learn to paint stylized floral, zoomorphic, geometric elements, combine them into ornamental composition. All that develops child's imagination, a sense of rhythm and colour, teaches to value beautiful things and create them, enriches people's culture.

Anetta Pasternak  
Akademia Muzyczna  
im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

## Bajki muzyczne i ich znaczenie dla rozwoju twórczej ekspresji dziecka

### Wstęp

Celem artykułu jest prezentacja procesu powstawania bajek muzycznych jako przedstawień teatralnych realizowanych w ramach praktyk pedagogicznych przez studentki specjalności rytmika w Akademii Muzycznej w Katowicach z uczniami Prywatnej Szkoły Podstawowej Fundacji „Elementarz” w Katowicach. Proces ten zostanie omówiony w kontekście możliwości rozwoju wyobraźni artystycznej oraz twórczej ekspresji dziecięcej wyrażonej poprzez aktywność muzyczną, ruchową, literacką oraz plastyczną, które połączone w tym procesie stanowią szczególny rodzaj treningu aktywności twórczej.

### Bajki muzyczne w realizacjach studenckich

Bajki muzyczne powstają w ramach praktyk pedagogicznych na trzecim roku studiów licencjackich, kiedy to studentki rytmiki, oprócz praktyk w szkołach muzycznych, zdobywają również doświadczenia podczas trzymiesięcznej praktyki w szkole ogólnej. Placówką, z którą współpracuje Zakład Rytmiki w ramach tych praktyk, jest wspomniana szkoła „Elementarz”, gdzie prowadzone są zajęcia z zakresu rytmiki w nauczaniu wczesnoszkolnym. W ramach praktyk studentki opracowują pod kierunkiem autorki niniejszego artykułu elementy wchodzące w skład bajki muzycznej, która stanowi część artystyczną ich dyplomu z zakresu studiów licencjackich i przybiera formę przedstawienia scenicznego. Wybierany jest zatem temat i opracowywany scenariusz bajki, a także tworzone są poszczególne komponenty tego widowiska, na które składają się obowiązkowo następujące autorskie elementy:

- scenariusz, stanowiący reinterpretację baśni lub opowieść powstałą w oparciu o tekst własny lub zapożyczony,
- interpretacje ruchowe lub opracowania instrumentalne piosenek własnych lub zapożyczonych,
- interpretacje ruchowe miniatur muzycznych pochodzących z literatury muzycznej lub specjalnie skomponowanych przez autorki bajki,

- opracowanie ruchowe wierszy zaczerpniętych z literatury dziecięcej,
- własne wizje dotyczące scenografii, kostiumów i oświetlenia.

Każda ze studentek opracowuje z oddzielnym zespołem klasowym wybrane komponenty przedstawienia, które następnie ulegają połączeniu w jedno przedstawienie teatralne. Próba generalna odbywa się bezpośrednio przed przedstawieniem premierowym w sali teatralnej Akademii Muzycznej w Katowicach i stanowi trudny moment dla młodych i niedoświadczonych wykonawców, którzy muszą w bardzo krótkim czasie oswoić się z niełatwą dla nich nową przestrzenią sceny. Przedstawienie zatem realizowane jest w ramach normalnie prowadzonych zajęć rytmiki i nie jest, co należy podkreślić, dopracowywane w każdym szczególe. W ten sposób dzieci nie tracą pozytywnego nastawienia towarzyszącego im w realizacji przedsięwzięcia, co mogłoby zostać zaprzepaszczone poprzez nadmierną ilość prób i cyzelowanie detali. Najistotniejszym bowiem celem tej pracy jest proces powstawania przedstawienia, nie zaś sam moment jego realizacji na scenie. Warto podkreślić, że wszystkie elementy scenograficzne są przygotowywane we własnym zakresie, co dotyczy również strojów. Autorki wykazują dużą inwencję, a niejednokrotnie i talent plastyczny, tworząc kostiumy – także dzieci uczestniczą w tym procesie, przygotowując łatwe elementy scenografii. Studentki tworzą własną wizję oświetlenia, zdobywając tym samym cenne doświadczenia w pracy scenicznej, a także akompaniują na fortepianie podczas śpiewanych piosenek, co jest niezwykle istotne, podkreśla bowiem twórczą atmosferę muzykowania na żywo. Pięknym zwyczajem stała się integracja dorosłych wykonawców z dziećmi we wspólnym działaniu na scenie, ponieważ wybrane role grane są w przedstawieniach także przez zaproszonych studentów innych kierunków. W ten sposób realizacja bajki staje się dla dzieci działaniem o doniosłym znaczeniu. Wykonawcami bajek muzycznych są zatem uczniowie w wieku od sześciu do dziewięciu lat, natomiast odbiorcami zaproszone dzieci z katowickich przedszkoli – dlatego przedstawienia te adresowane są do takiej właśnie grupy wiekowej.

Tak realizowane przedsięwzięcie stanowi zatem gatunek sztuki scenicznej mieszczącej się w zakresie działań teatralnych, ponieważ jest ono oparte na scenariuszu, który posiada akcję dramatyczną, występuje w nim podział na role, a także dialogi bohaterów. Ze względu na połączenie tekstu i muzyki wyrażone poprzez akcję ujętą w piosenkach, a także z uwagi na element ruchu uwidoczniony w interpretacjach ruchowych miniatur muzycznych można uznać taką formę za teatr muzyczny, za swoisty rodzaj musicalu dziecięcego.

### Proces tworzenia – główne założenia, cele i metody pracy

W trakcie pracy nad poszczególnymi elementami przedstawienia studentki prowadzą regularne zajęcia, których celem nie jest jedynie urzeczywistnienie ich własnej, gotowej wizji artystycznej, ale pobudzenie wyobraźni i ekspresji uczniów biorących udział w realizacji bajki. Przygotowanie komponentów odbywa się więc podczas zajęć z rytmiki,

których osnową staje się tematyka baśniowa, dlatego wszystkie ćwiczenia i zabawy czerpią z wątków baśniowych.

Ważnym elementem edukacji wczesnoszkolnej, jak powszechnie wiadomo, jest nauczanie całościowe, dlatego też osoba nauczająca rytmiki w szkole ogólnej powinna uwzględniać zasadę korelacji, a także integracji, która obejmuje łączenie czynności charakterystycznych dla rozmaitych dyscyplin. Prowadzenie zajęć z uwzględnieniem tych zasad sprawia, że nie można mówić o rozdzielnym występowaniu artystycznej twórczości dziecięcej, spontaniczna bowiem aktywność muzyczna wywołuje u dziecka na tym etapie aktywność ruchową, literacką czy plastyczną, co jest zjawiskiem absolutnie naturalnym i niezwykle inspirującym. Za istotny należy uznać fakt, iż takie integralne ujmowanie tych elementów stymuluje potrzebę ekspresji dziecka. Zestawianie podobnych treści uruchamia procesy, które pozwalają na całościowe postrzeganie, ukazując relacje pomiędzy poszczególnymi rodzajami edukacji, dzięki czemu dochodzi do wystąpienia zjawiska tak zwanego transferu umiejętności. W świetle tych założeń rytmika jako metoda kształcenia muzycznego wydaje się doskonałym narzędziem integrującym różne rodzaje aktywności. W praktyce jednak do realizacji tej idei niezbędny jest stały kontakt i współpraca nauczyciela rytmiki z nauczycielem prowadzącym.

W szkole, w której realizowane są bajki muzyczne, regularne kształcenie muzyczne na etapie edukacji wczesnoszkolnej przebiega głównie w oparciu o metodę rytmiki, niemniej praca nad tego typu przedstawieniem w naturalny sposób wymaga łączenia dwóch systemów edukacji muzycznej – Émile’a Jaques-Dalcroze’a oraz Carla Orffa, które różnią się pod względem sposobu stosowania środków ekspresji muzyczno-ruchowej. Znaczenie rytmu w edukacji dziecka mocno podkreślane jest w obu metodach, jednak głównym celem rytmiki jest wyrażanie znaczeń zawartych w muzyce i podążanie za jej emocjami, dlatego też ekspresja ruchu w tej metodzie powiązana jest ściśle z muzyką, co znajduje swój wyraz w działaniach z zakresu plastyki ruchu, które przybierają formę interpretacji ruchowych muzyki. U Orffa podobnie jak u Dalcroze’a doniosłą rolę odgrywa kształcenie rytmiczne, lecz system tego pierwszego operuje specyficznym połączeniem pomiędzy ruchem, mową, tańcem czy też śpiewem, co pozwala za pomocą integracji tych elementów aranżować sytuacje teatralne. Improwizacja wykorzystuje tutaj materiał słowa, ruchu i dźwięku, często ujęty w formie zabaw o charakterze synkretycznym. Maria Przychodzińska, analizując różnice i podobieństwa obu metod, stwierdza, że „inne jest jednak źródło ruchu u Jaques-Dalcroze’a – rodzi się ono z muzyki i jest dokładnym jej przełożeniem, inne zaś u Orffa – ruch rodzi się tu z rytmu słowa i ze swobodnej ruchowej ekspresji wewnętrznych napięć”<sup>1</sup>. Ruch wywodzący się z koncepcji Orffa powstaje zatem w sposób spontaniczny i niekoniecznie inspirowany jest muzyką, ale przykładowo jakąś ideą, zdarzeniem czy baśnią, co na etapie budzenia ekspresji dziecka do podjęcia działań teatralnych jest bardzo pomocne. Ekspresja ruchowa pochodzi od rytmu słów, co wykorzystywane jest szczególnie w pracy nad opracowywaniem tekstów i wierszy dziecięcych w formach słowno-ruchowych. W studenckich realizacjach bajek muzycznych formy

1 M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 144.



ćwiczeń, w których ruch użyty zostaje w celu tworzenia muzyki poprzez grę na instrumentach lub też użycie gestodźwięków, stanowią etap wstępny, wyzwalaający wyobraźnię i ekspresję muzyczno-ruchową. Jest to faza inspirująca i przygotowująca do dalszych działań, a poprzedzająca kontakt z dziełem muzycznym, które następnie opracowywane jest zgodnie z zasadami rytmiki dalcroze'owskiej. Jeśli jednak muzyka i ruch w rytmice zostają połączone i wzbogacone o inne środki ekspresji wynikające z działań językowych, literackich czy plastycznych, uzyskany komunikat staje się niezwykle bogaty. Uwzględnienie innych form aktywności ukazuje dziecku relacje, w których poszczególne rodzaje sztuk przenikają się wzajemnie. Taki rodzaj pracy pozwala dziecku na odkrywanie uniwersalności i różnorodności języka sztuki. Celem nadrzędnym realizowanych projektów staje się wykształcenie umiejętności wyrażania przeżyć i treści przy pomocy różnorodnych środków artystycznych, co jest możliwe za sprawą bajki muzycznej, która stymuluje rozwój wyobraźni muzycznej, ruchowej, plastycznej i literackiej. Taki rodzaj treningu wyobraźni sprawia, że dziecko jest lepiej przygotowane nie tylko do wyrażania siebie w różnorodnym tworzywie, które stanowi syntezę różnych dyscyplin, ale i do odbioru sztuki teatru, która wymaga od odbiorcy percepcji całościowej, polisensorycznej, dzięki której może on zrozumieć złożony charakter języka tej sztuki. Jednak w tym procesie sztuka stanowi przede wszystkim środek do osiągnięcia celu, jakim staje się rozwój wyobraźni i możliwości ekspresyjnych dziecka, co jest zgodne z celem stawianym przez twórcę rytmiki Émile'a Jaques-Dalcroze'a, który dążył do tego, aby uczeń kształcony jego metodą odczuwał potrzebę twórczej wypowiedzi<sup>2</sup>.

## Rozwój wyobraźni i ekspresji dziecka w kontekście świata fantazji

Realizacja bajek muzycznych wydaje się szczególnie istotna z punktu widzenia rozwoju ekspresji dziecięcej. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa wyobraźnia – jako zdolność do przywoływania i tworzenia w myślach obrazów umysłowych, które pochodzą z wrażeń zmysłowych. Dostarczanie zatem dziecku sposobności do jak najczęstszego angażowania różnych rodzajów percepcji zmysłowej korzystnie wpływa na gromadzenie materiału spostrzeżeniowego, z którego może ono czerpać w działaniach angażujących wyobraźnię. Ze względu na artystyczny charakter podejmowanych działań w opisywanym przypadku dochodzi do stymulowania wyobraźni twórczej, czyli zdolności do wytwarzania nowych wyobrażeń, w wyniku których powstaje oryginalny wytwór, finalnie w tym konkretnym wypadku przedstawienie teatralne. Z wyobraźnią łączy się również pojęcie fantazji jako zdolności do wyobrażania sobie czegoś wymyślnego, co jest istotnym warunkiem twórczości artystycznej czy naukowej, a podczas zajęć realizowane jest w spontanicznej improwizacji obejmującej działania muzyczno-ruchowe, językowe i plastyczne<sup>3</sup>. Ze względu na to, że obrazy umysłowe o charakterze wizualnym, przestrzennym

2 M. Brzozowska-Kuczkiwicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991, s. 31.

3 *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, red. W. Kopaliński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 256.



czy dźwiękowym odgrywają w akcie twórczym bardzo ważną rolę, umiejętność transformacji tych obrazów ćwiczona jest w zadaniach ekspresji twórczej i dlatego zajęcia artystyczne wykorzystujące różnorodne i bogate tworzywo, stymulujące tę aktywność, odgrywają tak ważną rolę w kształtowaniu wyobraźni.

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej obok spontaniczności wyobrażeń pojawiają się stopniowo elementy myślenia racjonalnego. Jest to okres, w którym dziecko przechodzi od stadium myślenia konkretno-obrazowego do abstrakcyjnego. Tematyka fantastyczna uwalnia wyobraźnię twórczą od zasad logiki świata realnego i pozwala dziecku wkraczać na teren marzeń, wyrażanych w sytuacjach dziejących się w świecie rzeczywistym. Praca na bazie tematyki baśniowej inspirowuje i rozwija wyobrażenia twórcze dziecka, pobudza jego emocje, motywując do podjęcia aktywności twórczej, w której w sposób nowy i kreatywny pragnie zaprezentować siebie, swoje uczucia i przeżycia, wyrazić swoją osobowość. Pierwsza faza procesu tworzenia powstaje więc w wyobraźni dziecka, a efekt finalny w postaci jego ekspresyjnego działania uzależniony jest od bogactwa i zasobów jego wyobraźni.

Muzyka improwizowana przez nauczyciela, który umiejętnie podąża za dzieckiem, a także inspirowuje je do działania, może odgrywać w tym procesie kluczową rolę. Nie tylko pobudza świat fantazji małego człowieka, ale także pomaga wyrazić go w realnym działaniu poprzez akty ekspresji twórczej. Istotnym elementem rytmiki dalcroze'owskiej jest improwizacja, rozumiana jako rodzaj aktywności dziecka podczas zajęć, objawiająca się w różnorodnych formach muzykowania, lecz również funkcjonująca jako umiejętność tworzenia warstwy muzycznej towarzyszącej ćwiczeniom, którą kreuje nauczyciel. Jego umiejętności warsztatowe są nie do przecenienia, jeśli potrafi on pobudzać ekspresję dziecka, ale także kierować nią, zwłaszcza na etapie wstępnego procesu tworzenia postaci. Ten rodzaj silnej inspiracji nie jest możliwy do osiągnięcia w takim stopniu i zakresie, gdy zastosuje on gotowy utwór muzyczny. Wrażliwe bowiem dziecko podąża za jego żywą improwizacją, reagując na najdrobniejsze niuanse, traktując tę muzykę jako partnera w zabawie, a w wypadku osnowy baśniowej odnosząc się do niej jak do siły tajemnej, której się poddaje, która nim włada i niejako kieruje jego poczynaniami. Ze względu na abstrakcyjny, a więc trudny dla dziecięcego odbioru charakter tworzywa muzycznego tym łatwiej o ten rodzaj współdziałania, o zrozumienie, odczucie, a wreszcie siłę wyrazu, jeśli inspiracją dla tego typu ekspresji staje się konkretna postać fantastyczna. Takie nastawienie oczywiście kształtuje ilustracyjny charakter muzyki, ale przecież tendencja ta wynika z naturalnej dla dziecka skłonności do interpretowania muzyki zgodnie z jego konkretno-obrazowymi wyobrażeniami, z przeżyciem muzycznym wynikającym z kontekstu pozamuzycznego. Emocje muzyczne pełnią w tym procesie rolę motywującą i pobudzającą do działania, natomiast forma zabawowa, w której przebiega praca, pozwala konkretyzować wewnętrzny świat wyobrażeń.

W pracy nad określonym wątkiem baśniowym nauczyciel może uruchamiać różne rodzaje ekspresji ruchowej w rozmaitych formach ćwiczeń. Inicjacja procesu twórczego może rozpocząć się od improwizacji swobodnej o charakterze instynktownym, wyrażającej osobowość dziecka, jego potrzebę samorealizacji, jako zadanie ruchowo-mimiczne

przebiegające w ciszy – dziecko pokazuje nam charakterystyczne cechy postaci fantastycznej. W zadaniu tym dziecko uzewnętrznia własne, niekierowane muzyką emocje, ujawnia osobiste rytmy wewnętrzne, wreszcie poszerza świadomość własnego ciała i sposób posługiwania się nim w celach wyrazowych. Innym wariantem będzie zadanie, w którym uczeń objawia naturalną ekspresję muzyczno-ruchową poprzez spontaniczne, niejako nieświadome podążanie za jej charakterem, próbując rozpoznać ukrytą w niej postać. Kolejną formą ćwiczenia z zakresu muzycznej ekspresji ruchu może być rodzaj aktywności ukierunkowanej na świadome odtwarzanie form ruchowych zaproponowanych przez nauczyciela, których celem jest wypracowanie nowych umiejętności motorycznych poprzez działanie o charakterze naśladowczym. Najciekawszą zaś fazą intensyfikującą możliwości wyrazowe będzie ekspresja inspirowana, jako połączenie ekspresji naturalnej z kierowaną, która odzwierciedla sposoby poruszania się bohaterów, jednakże w ścisłym związku z logiką i przebiegiem dzieła muzycznego. Taki rodzaj pracy rozwija różne rodzaje ekspresji, ukazując korzystny i wielokierunkowy wpływ ćwiczeń z zakresu rytmiki na kształtowanie twórczej postawy dziecka<sup>4</sup>. Tego typu aktywność wymaga jednak oprócz kreatywności cielesnej również wrażliwości słuchowej oraz szybkiej reakcji na bodźce. Proces twórczy związany jest ściśle ze sprawnością działania w zakresie procesów poznawczych, dlatego też ćwiczenia metody rytmiki kładą nacisk na doskonalenie procesów odpowiedzialnych za funkcjonowanie uwagi, percepcji i pamięci. Kluczową umiejętnością biorącą udział w akcie twórczym jest sprawność i elastyczność myślenia, szczególnie zdolność dokonywania analizy i syntezy<sup>5</sup>.

W ramach zajęć rytmiki z dziećmi stosuje się często inscenizowane zabawy muzyczno-ruchowe, jeśli jednak dodane zostanie do nich słowo, wtedy pojawia się gra dramatyczna, która za sprawą pobudzonej wyobraźni wzmaga swobodną ekspresję dziecka. Tego typu sytuacja uruchamia fantazję i staje się bodźcem do układania opowiadania, ilustrowania ruchu muzyką czy śpiewem. Wykorzystanie formy teatralnej w pracy z dziećmi pozwala uruchamiać ich ekspresyjne możliwości muzyczno-ruchowe w ćwiczeniach o charakterze aktorskim. Ćwiczenia te można określić jako swoistego rodzaju grę dramatyczną, gdzie ruch i gest stają się nośnikami treści i emocji. Tematyka baśniowa ożywia ekspresję dziecka i doskonale współgra z jego naturalną skłonnością do przemieszczania się w przestrzeni wyobraźni, wyraża bowiem jego tęsknotę za tym, co nieznanne, tajemnicze i baśniowe. Wszelkie zjawiska dźwiękowe pomagają mu przenieść się w świat fikcji, a pragnienie odgrywania opowieści w improwizowanych ćwiczeniach muzyczno-ruchowych pozwala przywołać różne rejony ze świata fantazji. W ten sposób powstaje dziecięcy teatr, w którym wszyscy uczestnicy zaangażowani są w generowanie odmiennej rzeczywistości, w czym muzyka pełni pierwszoplanową rolę. Jest to wspólne uczestnictwo w zabawie teatralnej, w procesie twórczym polegającym na eksperymentowaniu ze słowem, dźwiękiem, ruchem i przestrzenią.

4 S. Popek, *Rodzaje ekspresji*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988, s. 45.

5 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 53.

Przykładem twórczego działania opartego na motywach bajkowych może być realizacja bajki muzycznej zatytułowanej *Zamieszanie w krainie bajek*, która łączyła w sobie wątki z najbardziej znanych baśni. Podstawowe pytania, które pojawiły się w związku z tytułowym „zamieszaniem”, brzmiały następująco:

- Co by było, gdyby postaci z bajek miały inne cechy charakteru?,
- Jak potoczyłyby się te historie?

Te właśnie pytania pobudzały wyobraźnię dzieci.

Pojawiły się więc tutaj mało popularne krasnoludki, natomiast Czarownica, zamiast dążyć do zjedzenia Jasia i Małgosi, chciała zmienić diametralnie swoje zachowanie na dobre i przyjazne. Czerwony Kapturek, zamiast iść grzecznie do Babci, włóczył się, rapował i tańczył hip-hop. Wilk okazał się nie krwiożerczą bestią, lecz płaczącym fajtlapą. Na szczęście w zakończeniu tej opowieści Król Baj – władca bajkowej krainy, zaprowadził porządek w swoim królestwie, tak więc wszystkie postaci powróciły na właściwe miejsca w swoich bajkach i do właściwych im zachowań. Konkluzja związana była z potrzebą istnienia odwiecznej walki dobra ze złem. W świecie, w którym coraz trudniej zrozumieć ludzkie zachowania, taki rodzaj kontaktu z czytelnie zarysowanymi charakterami postaci pozwala dziecku na dokonanie właściwej interpretacji otaczającego je świata.

## Wartości edukacyjne baśni

Warto w tym miejscu przypomnieć, że baśni w edukacji dziecka odgrywa ważną rolę, kształtującą jego system wartości, w aksjologii edukacyjnej bowiem prawda, dobro i piękno jako wartości uniwersalne posiadają ponadczasowy charakter. „Wychowanie estetyczne dziecka wiąże się ściśle z wychowaniem moralnym: upodobanie do tego, co piękne, często przekształca się w upodobanie do tego, co dobre i prawdziwe”<sup>6</sup>.

Bruno Bettelheim, amerykański psychoanalityk, psycholog i psychiatra, który w niezwykle głęboki i wielopoziomowy sposób analizuje różne baśnie, stwierdza:

Baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie. Dziecko potrzebuje kontaktu z tym językiem i winno być z nim obeznane, jeżeli ma zyskać panowanie nad własną psychiką<sup>7</sup>.

To właśnie baśnie, jak podsumowuje wspomniany autor, „niezwykle celnie obrazują to, co dzieje się w naszym wnętrzu: ukazują problemy psychologiczne i najlepsze sposoby ich opanowywania”<sup>8</sup>. W kontekście kształtowania wyobraźni istotne staje się to, że „baśni wyraża myśl poprzez sugestywne obrazy, które pobudzają wyobraźnię dziecka w taki sposób, aby samo wywiodło z nich głębszy sens”<sup>9</sup>. W ten sposób, zdaniem Bettelheima,

6 I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970, s. 213.

7 B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa 1985, t. 2, s. 10.

8 *Ibidem*, s. 198.

9 *Ibidem*, s. 14.

dzięki baśni, w której symboliczne postacie bajkowe nie są ambiwalentne, uczy się ono rozwiązywać swoje podstawowe kłopoty egzystencjalne<sup>10</sup>. Zdaniem tego autora baśń nie miałaby oczywiście takiego psychologicznego wpływu na dziecko, gdyby przede wszystkim nie była dziełem sztuki. Tego rodzaju oddziaływania nie wykazuje żaden inny gatunek literacki<sup>11</sup>. Ostatecznie wszystkie baśnie dają do zrozumienia, że pomyślne, pełne satysfakcji życie dostępne jest każdemu mimo życiowych przeciwności – lecz tylko wówczas, gdy nie ucieka się przed pełnymi niebezpieczeństw zmaganiem, bo tylko one pozwalają odkryć nasze prawdziwe „ja”, co wszystkim odbiorcom baśni daje ogromne pocieszenie i wsparcie<sup>12</sup>.

W kontekście aktywności twórczej inspirowanej tematyką baśniową nie sposób więc pominąć terapeutycznego aspektu ekspresji, jak bowiem podkreśla Irena Wojnar, „dziecko, które uzewnętrzniło i zobiektywizowało swoje przeżycia w formie ekspresji artystycznej, łatwiej [...] nawiązuje kontakt z realnymi problemami otaczającego je świata”<sup>13</sup>. Autorka akcentuje rolę teatru wykorzystującą dramatyczną ekspresję scen opartych na znanych baśniach i opowiadaniach jako istotny środek wychowawczy, który wprowadza dzieci w świat wyobraźni i piękna<sup>14</sup>. Tematyka baśniowa stanowi zatem cenny materiał, pobudzający ekspresję dziecka, ale także istotny środek wychowawczy, kształtujący jego wyobraźnię oraz system wartości.

## Wnioski

Realizacja bajek muzycznych na etapie edukacji wczesnoszkolnej stanowi doskonały sposób pobudzenia wyobraźni i ekspresji uczniów, ponieważ łączenie różnych rodzajów działalności: muzycznej, ruchowej, literackiej i plastycznej, wzmacnia aktywność twórczą. Rytmika dalcroze’owska jako metoda polisensoryczna pozwala na integrowanie rozmaitych form działalności artystycznej. Wykorzystanie bogactwa wrażeń pochodzących z takiego tworzywa odgrywa ważną rolę w kształtowaniu wyobraźni, ponieważ obrazy umysłowe o charakterze wizualnym, przestrzennym czy dźwiękowym poddawane są transformacji, co ma istotne znaczenie dla rozwoju umiejętności twórczych. Celem nadrzędnym realizowanych projektów jest wykształcenie umiejętności wyrażania przeżyć wewnętrznych przy pomocy różnorodnych środków artystycznych, co jest możliwe za sprawą bajki muzycznej, w której tematyka baśniowa uwalnia wyobraźnię twórczą od zasad logiki świata realnego, aktywizując proces rozwoju wyobraźni muzycznej, ruchowej, plastycznej i literackiej. Baśń ożywia ekspresję dziecka, współgrając z jego naturalną skłonnością do wędrówek w przestrzeni wyobraźni, w czym muzyka pełni rolę inspirującą do działania.

10 *Ibidem*, t. 1, s. 47.

11 *Ibidem*, t. 2, s. 53.

12 *Ibidem*, s. 69.

13 I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, *op. cit.*, s. 223–224.

14 *Ibidem*, s. 146.

Tematyka ta rozwija wyobrażenia twórcze, pobudza emocje dziecka, motywując je do podjęcia aktywności, w której pragnie ono w sposób kreatywny zaprezentować swoje uczucia i przeżycia oraz wyrazić swoją osobowość. Baśń w edukacji dziecka odgrywa przede wszystkim rolę środka wychowawczego, kształtującego jego wyobraźnię, a także system wartości. Wykorzystanie rytmiki Émile'a Jaques-Dalcroze'a w procesie realizacji bajek muzycznych jest istotne, ponieważ metoda ta pobudza działania twórcze. Elementem pełniącym kluczową rolę w rytmice jest muzyka improwizowana przez nauczyciela. Pobudza ona świat fantazji dziecka, a także pomaga wyrażać go w realnym działaniu poprzez akty ekspresji twórczej. Tego typu aktywność inspirowana muzyką w ramach zajęć rytmiki wymaga nie tylko kreatywności ruchowej, ale również wrażliwości słuchowej oraz szybkiej reakcji na bodźce, proces twórczy bowiem związany jest ściśle ze sprawnością działania w zakresie procesów poznawczych. Ćwiczenia metody rytmiki kładą nacisk na doskonalenie procesów odpowiedzialnych za funkcjonowanie uwagi, percepcji i pamięci, dlatego stanowią dobry rodzaj treningu wspomagającego proces twórczy.

Specyfika ogólnego rozwoju psychicznego dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej wskazuje na wysoki poziom możliwości rozwoju wyobraźni i potrzebę twórczej aktywności, dlatego powiązanie artystycznej twórczości z wątkami fantastycznymi pozwala urzeczywistniać dziecięce wyobrażenia, co w harmonijny sposób sprzyja osiągnięciu równowagi psychicznej. Poprzez realizację bajek muzycznych dziecko doświadcza różnorodnych form ekspresji, w których muzyka pełni rolę elementu inicjującego i wiążącego te działania. Ujęcie aktywności w formach improwizacyjnych i w zabawach muzyczno-ruchowych ściśle powiązanych z muzyką, jak to ma miejsce w rytmice dalcroze'owskiej, doprowadza nie tylko do lepszej kontroli w zakresie funkcjonowania psychicznego, ale także pozwala zdobyć umiejętność panowania nad ekspresją własnego ciała. Muzyka stanowi w tym procesie czynnik pogłębiający własne przeżycia, uwalniający od blokad natury psychologicznej i zachęcający do wyrażenia siebie.

## Muzyka źródłem wartości i działań twórczych dziecka

### Wstęp

Muzyka jest sztuką o wyjątkowo bogatych wartościach artystycznych i estetycznych, odbieranych przez osobę ludzką w każdym wieku życia. Jak wskazuje Eugène Delacroix: „Muzyka wiąże ze sobą w całość dźwięki i uczucia; ona układa je w kształty, ona zestraja w jedną całość owe brzmiące postacie muzyczne [...] oraz jakieś niewyraźne słowami wartości istniejące u ich podstaw”<sup>1</sup>. Człowiek bez względu na wiek życia szuka wartości, gdyż one są dla niego cenne, godne pożądanego, dają radość z ich posiadania.

Proces oceny muzyki jako wartości przez dziecko związany jest z umiejętnością jej percepcji i rozumienia. W przypadku wieku dziecięcego muzyka silnie związana jest ze stanem emocjonalnym i uczuciowym młodego odbiorcy. Stany te są uzewnętrzniane poprzez uśmiech, radość i chęć działania indywidualnego i zbiorowego. Zofia Konaszkiwicz powiada: „Gdy człowiek odczuwa radość, wypowiada ją słowami, ponieważ słowa nie wystarczają, przedłuża je, ponieważ nie wystarczają i te modulowane słowa – ręce jego nieświadomie czynią ruchy, a nogi jego podskakują”<sup>2</sup>. Jednakże stopień rozumienia muzyki, jej przyswajania, poznawania przez dziecko zależy od wielu czynników. Do nich zaliczamy potencjał jego zdolności muzycznych i pozamuzycznych, sposób wprowadzania dziecka w zakresy wiedzy i umiejętności muzycznych. Szerzej o tych cechach osobowościowych informuje nas podrozdział pierwszy. Muzyka w szkole może być uprawiana w różny sposób: odtwórczo i twórczo, przez wiele form działań muzycznych dziecka, na przykład przez śpiew, grę na instrumentach, słuchanie muzyki, zajęcia muzyczno-ruchowe. Każdy sposób działania muzycznego dziecka angażuje jego procesy psychiczne, od ich bowiem funkcji zależy jakość i ilość gromadzonej wiedzy i doświadczeń. Rozumienie muzyki przez dziecko (zob. niżej) przekłada się na aktywność odtwórczą i twórczą. W polskiej dydaktyce muzycznej stosuje się wiele metod służących kształtowaniu poczucia słuchu muzycznego i poczucia rytmu. Szerzej o jednej z metod aktywnego słuchania muzyki informuje nas podrozdział mówiący o rozumieniu muzyki kształtowanym przez aktywne jej słuchanie.

Zgromadzone doświadczenie sztuki muzycznej znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach słownych i muzycznych dziecka. W działaniu twórczym uzewnętrznia się także

1 E. Delacroix, cyt. za: S. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990, s. 364.

2 Z. Konaszkiwicz, *Taniec, sztuka i zawód*, „Kwartalnik ISME” (Warszawa) 1991, s. 42.

wrażliwość dziecka na piękno, sposób przekształcania materiału muzycznego zgodnie z posiadaną wiedzą i jego umiejętnościami praktycznymi. Czynne uprawianie muzyki zawsze prowadzi dziecko do jej dalszego poznawania, rozumienia i satysfakcji z własnych dokonań muzycznych. To, na ile dziecko pokocha muzykę i uzna ją za ważną dla siebie, wartościową, godną pożądania, zależy w dużej mierze od sposobów pracy nauczyciela.

### Czynniki wspierające rozwój muzyczny dziecka

Pozytywne nastawienie dziecka do muzyki pozwala nauczycielowi uzyskać całkowitą przychylność wobec proponowanych mu na lekcji działań dydaktycznych. Aktywna postawa dziecka wyraża się w różnych rodzajach kontaktów ze sztuką muzyczną. Jednakże efekty pracy ucznia w dużej mierze uwarunkowane są jego naturalnymi predyspozycjami. Do podstawowych uwarunkowań zaliczamy potencjał muzyczny i psychiczny dziecka. Ważność intelektu, procesów psychicznych w poznawaniu i tworzeniu artystycznym dziecka znalazła uzasadnienie w słowach Benedetto Crocego: „Sztuka i intelekt są dwoma skrzydłami tej samej istoty żywej, tylko wspólnie zapewniają one lot ducha ludzkiego ku najwyższym kręgom świadomości”<sup>3</sup>. Ważnym momentem w początkowym etapie pracy nauczyciela z dzieckiem jest określenie poziomu potencjału możliwości i zdolności muzycznych, tak zwanej **bazy zdolności muzycznych i pozamuzycznych**, jako cech elementarnej muzykalności.

Baza potencjalnych zdolności dziecka określa próg możliwości dziecka i nauczyciela w początkowym etapie pracy dydaktycznej. Wiedza o poziomie rozwoju muzycznego dziecka pozwala też nauczycielowi na trafniejszy wybór treści dydaktycznych, form i metod pracy, sposobów komunikacji, na trafne dostosowanie tempa pracy do możliwości dziecka. Innym powodem, dla którego nauczyciel powinien poznać potencjał zdolności muzycznych i pozamuzycznych dziecka, jest tworzenie relacji komunikacyjnych podczas przebiegu procesu dydaktycznego. Szczególnie ważne są początkowe lekcje muzyki z klasą szkolną. Pedagodzy muzyki wskazują, że pierwsze kontakty dziecka z nowym nauczycielem muzyki mogą decydować o dalszych efektach rozwoju muzycznego i gotowości do pracy artystycznej ucznia. W kontekście powyższych rozważań nasuwa się kilka podstawowych pytań. Jak dokonać trafnego rozpoznania potencjału zdolności dziecka? W jakim stopniu należy kierować się opinią o dziecku z poprzedniego etapu kształcenia? Gdzie szukać wsparcia merytorycznego w napotykanych trudnościach dydaktycznych i wychowawczych? Co się składa na pojęcie **potencjał zdolności muzycznych dziecka**? Na temat rozumienia pojęcia „potencjał muzyczny dziecka” wypowiedało się już wielu psychologów muzyki; przytoczę poglądy zawarte w publikacji Marii Manturzewskiej i Haliny Kotarskiej prezentujące współczesne rozumienie problematyki uzdolnień muzycznych. Jak wskazują autorki, właściwe przeżycie i świadomy odbiór utworów muzycznych możliwy jest jedynie, uwzględniając prawidłowe postrzeganie cech muzyki, to znaczy dokładne

3 B. Croce, [w:] W.H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 119.



spostrzeganie wysokości, siły i budowy dźwięków, stosunków dźwięków w układzie melodycznym współbrzmieniowym oraz tonalnej funkcji dźwięków i ich układu rytmicznego<sup>4</sup>.

Wielu badaczy wskazuje, że do podstawowych zdolności muzycznych dzieci należy zaliczyć słuch muzyczny i poczucie rytmu. Słuch muzyczny pozwala świadomie i „rozumnie wysłyszeć” dźwięki pod względem ich wysokości, czasu trwania, barwy, siły brzmienia, a dopiero w dalszych etapach pracy dydaktycznej następuje uwrażliwianie na świadome „wysłyszenie” ilości dźwięków. Rozpoznawanie ilości współbrzmiających dźwięków daje dziecku podstawy myślenia o tym, co słyszy, i słyszenia harmonicznego. Następne doznania muzyczne dziecka koncentrują się na rytmie.

### **Poprawne jakościowe rozpoznawanie cech dźwięków przez dziecko prowadzi do poznawania i rozróżniania cech rytmicznych.**

**Słuch muzyczny** wyraża się w trafnym rozpoznawaniu stosunku i cech wysokości następujących po sobie dźwięków, charakteryzuje poczucie tonalne u dziecka.

Słuch muzyczny może być:

- **wysokościowy**, kiedy dziecko potrafi zapamiętać i odtworzyć wysokość słyszanego dźwięku, poprawnie intonuje,
- **tembrowy** (posiada wrażliwość na barwę, rozpoznaje źródło powstania dźwięku),
- **dynamiczny** (posiada wrażliwość na siłę dźwięku).

Słuch muzyczny warunkuje percepcję utworów muzycznych i opiera się na dwóch podstawowych zdolnościach:

- poczuciu tonalnym jako zdolności do różnicowania funkcji tonalnych poszczególnych dźwięków melodii (np. odczuwanie ciężenia tonalnego) oraz
- słuchowych wyobrażeniach muzycznych – zdolność ta jest niezbędna do prawidłowego odtwarzania (zaśpiewania) melodii.

Do ważnych cech słuchu muzycznego należą określenia „słuch bierny” i „słuch czynny”. Są dzieci, które potrafią rozpoznać melodię, wskazać na błędne jej odtwarzanie, ale same nie potrafią jej wykonać. Wówczas mówimy o słuchu muzycznym biernym. Słuch czynny pozwala na trafne rozpoznanie i odtworzenie melodii.

**Dziecko potrafi rozpoznać melodię, zapamiętać i poprawnie odtworzyć jej przebieg – słuch czynny. Dziecko potrafi rozpoznać melodię, uchwycić błędne jej prezentacje, ale nie potrafi samodzielnie jej odtworzyć – słuch bierny.**

Zadaniem nauczyciela jest właściwy dobór ćwiczeń i sugestii wspomagających procesy zapamiętania i przechowania w pamięci melodii, by w każdej chwili dziecko potrafiło ją powtórzyć. Pomocne w tym mogą być graficzne wykresy na tablicy przebiegu linii, określające wysokość dźwięków względem siebie lub wskazywanie ruchem dłoni przebiegu linii melodycznej, rysowanie przebiegu linii melodycznej gumką na pulpicie stolika i inne. Do ważnych pojęć w procesie kształtowania słuchu wysokościowego dziecka należy uchwycenie relacji interwałowych dźwięków, tj. wysokości dźwięków względem siebie: wyżej, niżej, na tej samej wysokości. Powyższe przykłady muzyczne aktywizują zespoły receptorów i umożliwiają ich postrzeganie i słyszenie. Istotnie wspomagają procesy

4 Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.



pamięci, myślenia i kształcą słuch wysokościowy. Następnie należy kształtować u dziecka słuch barwowy, czyli umiejętność rozpoznawania źródeł tworzących dany dźwięk (np. barwa instrumentu strunowego, perkusyjnego, głosu ludzkiego). Kiedy dziecko wykazuje swobodę w określaniu cech dźwięku pod względem wysokości, barwy, ilości współbrzmiających dźwięków (np. jeden, dwa, wiele), nauczyciel powinien stale utrzymywać i rozwijać nabyte przez ucznia umiejętności.

Ważnym elementem pracy jest zwrócenie przez nauczyciela uwagi na cechy pozamuzyczne dziecka. Do nich należą procesy psychiczne (np. pamięć, uwaga, myślenie), właściwości psychiczne (np. inteligencja), właściwości osobowe (cechy charakteru, pracowitość, cierpliwość, systematyczność). Działania dydaktyczne nauczyciela muszą się liczyć nie tylko z muzykalnością uczniów, lecz również z ich umysłowością, uczuciowością i cechami charakteru.

Jak podają badacze psychologii muzyki: przez uzdolnienie muzyczne rozumie się takie połączenie zdolności ogólnych pozamuzycznych i muzycznych, które umożliwi dziecku skuteczne zajmowanie się działalnością muzyczną (Wykres 1)<sup>5</sup>. Cechy te, choć niezwiązane z muzykalnością, stwarzają dobre lub słabe warunki do jej rozwoju u danego dziecka, a w przypadkach krańcowych (chorobowych) mogą ten rozwój uniemożliwić.



**Wykres 1.** Cechy uzdolnień muzycznych

Źródło: opracowanie własne

Właściwe przeżycie i właściwy odbiór utworów muzycznych możliwe są jedynie, zakładając prawidłową ich percepcję, to znaczy dokładne spostrzeganie wysokości, siły i budowy dźwięków, stosunków w układzie melodycznym i współbrzmieniowym oraz tonalnej funkcji dźwięków i ich układu rytmicznego.

W miarę kształcenia i rozwoju elementarnej muzykalności wyrabiamy u dzieci tak zwaną muzykalność wyższego rzędu, czyli zdolność do rozumienia i przeżywania bardziej złożonych w budowie utworów muzycznych, a w tym:

- dostrzegania budowy frazy muzycznej,
- rozumienia form muzycznych,
- wyrabiania smaku muzycznego i stylu.

Działania te kształtowane są w następujących etapach edukacji muzycznej dziecka, tj. począwszy od klasy IV. W dalszym ciągu muzyka kształtuje i doskonali umiejętności wykonawcze odtwórcze i twórcze (śpiew, grę na instrumentach, percepcję muzyki, rzadziej umiejętności ruchowe, taneczne i zabawowe). Działania te występują w aktywności odtwórczej i twórczej dziecka. Ciągłe obcowanie z muzyką kształtuje rozumienie estetycznej istoty muzyki w zakresie stylu muzycznego. Poznawcze działania muzyczne nie mogą być pozbawione wiedzy o muzyce jako sztuce. Wiadomości teoretyczne w klasach wczesnej edukacji realizowane są współmiernie z działaniem artystycznym dziecka. Natomiast w klasach starszych mogą stanowić główny temat lekcji.

Wszystkie elementy muzyki ściśle łączą się ze sobą i tworzą jedną całość w postaci utworu muzycznego. Trzeba jednak zaznaczyć, że realizacja różnorodnych elementów wychowania muzycznego, konieczność ich integracji, dla wielu nauczycieli o słabym przygotowaniu muzycznym może być istotną przyczyną trudności w powszechnym i skutecznym prowadzeniu tego przedmiotu. Najczęściej nauczyciele ci realizują tylko niektóre elementy w zakresie kształcenia podstawowych umiejętności praktycznych, przekazywania wiedzy teoretycznej; rzadziej występuje troska o kształcenie wrażliwości artystycznej dziecka.

Stałe i częste obcowanie dziecka z muzyką sprawia, że początkowo mało znany język muzyki będzie stopniowo przyjmowany ze zrozumieniem i z należną uwagą. Stanie się fundamentem kształtowania wrażliwości emocjonalnej na cechy muzyki.

## Muzyka źródłem treści poznawczych i semantycznych

Muzykę najczęściej poznajemy przez bezpośredni jej obiór słuchowy, wizualny, manualny. Percepcja muzyki ma charakter czynnościowy, zawsze bowiem wiąże się z działaniem psychicznym. Działalność percepcyjna człowieka rozpoczyna się od aktywności psychicznej, czyli czynnościowego charakteru procesów poznawczych, które angażują procesy uwagi, spostrzegania, pamięci, myślenia i wyobraźni. Procesy poznawania muzyki posiadają strukturę złożoną. Proces percepcji muzyki w pierwszej kolejności rozpoczynają doznania słuchowe odbierane w formie bodźców, czyli dźwięków. Bodźce te mogą wywoływać uczucia zadowolenia, przyjemności, aprobaty słuchanej muzyki, a następnie

wpływać na kształtowanie się emocjonalnego do niej stosunku w postaci nastawienia i emocji pozytywnych. W zależności od jakości odbieranych bodźców mogą być źródłem emocji obojętnych lub negatywnych.

Muzykę zawsze tworzą dźwięki uporządkowane w sensie logicznym, semantycznym, formalnym i znaczeniowym. Cechy te zostają zorganizowane i scalone przez kompozytora w jedną całość, tworząc utwór muzyczny. Dźwięk jest elementem, tworem prostym, ale jakże złożonym w swej wewnętrznej strukturze.

Notacja muzyczna nie jest w stanie przekazać wszystkich parametrów dotyczących wykonania utworu muzycznego i jego rozumienia. Muzyka jest językiem, który przekazuje to, co kompozytor może i chce powiedzieć. Stąd muzyka w literaturze przedmiotu nazywana jest często „mową dźwięków”<sup>6</sup>. Jej język operuje systemem zasad uściślających sens istnienia poszczególnych znaków i kodów muzycznych tworzonych przez notację muzyczną. Jednakże zapis graficzny utworu także jest nieprecyzyjny i oddaje jedynie w przybliżeniu intencje kompozytora. Jest kodem muzycznym dla wykonawcy. Utwór muzyczny jest komunikatem kierowanym od nadawcy do wykonawcy, a następnie do odbiorcy.

Zapis nutowy nie może w pełni oddać treści utworu muzycznego, jest bowiem kodem, który każdy wykonawca może inaczej odczytać i zrozumieć. Porozumienie to opiera się na pewnej konwencji przeżywania dźwięków i jednorodności percypowania określonych struktur muzycznych<sup>7</sup>, stając się przez to zjawiskiem dość skomplikowanym. Przygotowanie muzyczne słuchacza pozwala mu szybciej i trafniej odczytać znaki, symbole i treści znaczeniowe (semantyczne) muzyki. W przeciwnym razie brak umiejętności odczytania tekstu ogranicza jego rozumienie i sprawia, że odbierana muzyka jest tylko powierzchownym doznaniem i chwilowym, słuchowym kontaktem.

Zarówno notacja, jak i kompozycja dookreślają się wzajemnie. Notacja muzyczna jest językiem, który precyzuje to, co kompozytor może i chce powiedzieć. Stąd muzyka nazywana jest współcześnie przez wielu pedagogów, psychologów i muzykologów „mową dźwięków”<sup>8</sup>. Język muzyki operuje systemem zasad uściślających sens istnienia poszczególnych znaków notacji muzycznej. Jednakże zapis graficzny utworu jest mało precyzyjny i oddaje intencje kompozytora jedynie w jakimś przybliżeniu.

Karlheinz Stockhausen twierdzi: „Notacja doskonała nie istnieje. Czy to ma być taka, w której można sobie natychmiast wyobrazić, jak ona brzmi? Zamów mi natychmiast taką. [...] Kiedy się czyta muzykę, lepiej jest wyobrazić sobie ją, niż przez cały czas zastanawiać się, co oznaczają znaki”<sup>9</sup>. Zapis graficzny muzyki dostarcza wyłącznie informacje o charakterze podstawowym, tj. metrum, wysokości i czasie trwania dźwięku

6 J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002.

7 J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981, s. 27.

8 M. Kubiś-Uszokowa, *O uczeniu łatwości w wykonawstwie muzycznym ze szczególnym uwzględnieniem gry na fortepianie*, skrypty Akademii Muzycznej w Katowicach, nr 17: *Problemy dydaktyki fortepianowej*, Katowice 2002, s. 32.

9 K. Stockhausen, *Notacja, interpretacja...*, „Res Facta” (Kraków), t. 1: 1967, s. 54.

i ogólne wytyczne odnoszące się do ich brzmienia, nie uściślając wszystkich elementów utworu. Nie jest on na tyle doskonały, by określić z dużą dokładnością sposób wydobywania każdego dźwięku, wszystkie odcienie jego natężenia, stosowną barwę, dopuszczalną swobodę frazowania i zniekształcen metroritmicznych, wszelkich niuansów zależnych od indywidualnej koncepcji wykonawcy, uwarunkowanej jego wrażliwością, intuicją, wiedzą i możliwościami technicznymi.

Abraham Moles pisze o ograniczeniach zapisu nutowego, będącego jedynie nośnikiem informacji semantycznej, nie przekazuje zaś informacji estetycznej, którą wykonawca musi odczytać w prawidłowy i właściwy dla siebie sposób, zależny od doświadczeń inkulturacyjnych dotyczących stylu, epoki, cech charakterystycznych danego kompozytora<sup>10</sup>. Próbując wyjaśnić złożoność notacji muzycznej, Moles wprowadził pojęcie informacji semantycznej i estetycznej.

Informacja semantyczna kieruje się prawami logiki, dotyczy świata zewnętrznego, a jej celem jest sprowokowanie decyzji odnośnie do teraźniejszych i przyszłych działań przygotowujących reakcję osoby na jej odbiór. Wynika z tego, że informacja semantyczna podlega przekładowi z jednego języka na inny język, ponieważ opiera się na uniwersalnej logice wspólnej obu tym językom. Informacja estetyczna natomiast nie daje się przełożyć na język, bo po prostu nie istnieje. Odnosi się nie do uniwersalnego repertuaru logicznego muzyki, tylko do wiadomości nadawcy i odbiorcy o muzyce, jest o wiele bardziej osobista. Komunikaty zawierające treść semantyczną lub treść estetyczną tworzą dwa przeciwległe bieguny dialektyczne i nie istnieją w rzeczywistości. Są wytworzone w procesie percepcji muzyki. Zwykle mamy do czynienia z obu rodzajami naraz, lecz ulega zmianie ich wzajemny stosunek.

Udział procesów percepcji, recepcji i apercepcji w poznawaniu i rozumieniu muzyki staje się fundamentem jej przyswajania<sup>11</sup>.

Percepcja to proces poznawczy, polegający na subiektywnym odzwierciedlaniu przez odbiorcę przedmiotów, zjawisk i procesów. Proces spostrzegania przebiega dwupoziomo. Pierwszym jest poziom sensoryczno-motoryczny (znaczeniowo-działaniowy), który reaguje w sposób automatyczny przez udział narządów zmysłowych: wzroku, słuchu, dotyku. Głównie zmysły sprawiają, że dźwięki są rozpoznawane co do ich wysokości, cech muzycznych i znaczeniowych. Poziom drugi, nazwany znaczeniowo-czynnościowym, nadaje procesom percepcyjnym pogłębionego znaczenia muzyki, odczuć, pragnień. Wpływa on na kształtowanie postaw i zachowań człowieka wobec odbieranej muzyki. Percepcja muzyki zatem to proces poznawczy związany ze spostrzeganiem zjawisk muzycznych, któremu zawsze towarzyszą procesy analizy i syntezy materiału muzycznego, skojarzenia, wyobrażenia muzyczne i pozamuzyczne, wartościowanie estetyczne muzyki.

10 A. Moles, *Art et ordinateur*, Paris 1971.

11 B. Mika, *Wartość muzyki a kompetencja muzyczna*, [w:] *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, red. J. Uchyła-Zroski, t. 1, Katowice 2008, s. 13; zob. J. Uchyła-Zroski, *Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku wartościom*, [w:] *Wartości w muzyce, op. cit.*, s. 24.

W procesie poznawania muzyki ważną rolę spełnia apercpcja, czyli proces psychiczny polegający na postrzeganiu cech muzyki kierowany uwagą, a wiążący treść nowych spostrzeżeń z nabytym uprzednio doświadczeniem muzycznym odbiorcy. Z kolei trzecim ważnym pojęciem kształtującym proces poznawczy jest wyrażenie „repcja”, czyli postrzeganie. Pomaga ona w najwcześniejszym rozpoznawaniu wrażeń muzycznych przez odbiorcę<sup>12</sup>.

### Rozumienie muzyki i jej uwarunkowania w poglądach Eera Tarastiego<sup>13</sup>

W książce *Signs of Music* Eero Tarasti wysuwa tezy na temat uwarunkowań procesów rozumienia muzyki. Oto niektóre z nich:

- Rozumieć muzykę oznacza pojmować całość treści poprzez jej szczegóły. W procesie tym wymagana jest konceptualizacja, jako umiejętność nadawania „czemuś” cech opisu. Jeśli coś rozumiem, to potrafię się na ten temat wypowiedzieć i opisać odbierane treści.
- Rozumieć to przechodzić ze stanu „wiedzieć” do stanu „znać”. W ten sposób posiadana wiedza zamieniona zostaje na osobowe, czyli subiektywne odczuwanie. W odbieranej muzyce zawsze należy dążyć do zgłębiania nowej wiedzy. Może to oznaczać, że rozumiana muzyka jest inspiracją do tworzenia nowej muzyki – bądź odtwarzana w innej niż dotychczas formie.
- Rozumieć muzykę oznacza postrzegać tekst lub znak jako węzeł, niewiadomą w sieci innych znaków i tekstów. Tarasti przypomina tu o semiosferze, która jest *continuum* znaków; umożliwia ona rozumienie indywidualnych znaków w obrębie ich domeny (czyli najistotniejszych cech). Do pojęcia semiosfery dodane jest także pojęcie „intertekstu”. W myśl tej perspektywy znak muzyczny czy tekst łączy się z innymi znakami, nie tylko muzycznymi, tworząc swoisty łańcuch interpretacji. Klucz do tego typu interpretacji muzyki leży w znajomości i rozumieniu tekstu oraz obeznanu odbiorcy z innymi sztukami i zjawiskami tworzącymi tę kulturę.
- Rozumienie muzyki oznacza: widzieć związek między sposobem wypowiedzi a treścią samej wypowiedzi. Zgodnie z tą tezą wszystkie elementy występujące w utworze muzycznym stanowią spójną całość.

Przytoczone uzasadnienia Tarastiego w zakresie rozumienia muzyki wskazują, że muzykę lepiej rozumie ten, kto potrafi ją trafniej odczytać, zanalizować, przyswoić i przetworzyć. Pomocna w tym względzie jest edukacyjna droga kształcenia, wychowania jednostki do sztuki i przez sztukę. Ogromną rolę w tych procesach edukacyjnych odgrywają nauczyciele muzyki, terapeuci i animatorzy sztuki muzycznej.

Rozumieć muzykę oznacza potrafić się na jej temat wypowiadać słownie, plastycznie, ruchowo, mimicznie. To także wyrażać własny stan odczuć emocjonalnych oraz

12 J. Uchyla-Zroski, *Rozumienie muzyki...*, *op. cit.*

13 E. Tarasti, *Signs of Music*, Berlin – New York 2002, s. 73–108; zob. B. Mika, *Interpretacja rozumiejąca wedle propozycji semiotyków muzyki*, [w:] *Wartości w muzyce, op. cit.*, t. 5, Katowice 2013.

poznanych treści muzycznych i skojarzeń pozamuzycznych. Treści muzyczne stają się przedmiotem sytuacji aksjologicznej nadawcy (kompozytora, wykonawcy) i odbiorcy.

## Rozumienie muzyki kształtowane przez aktywne jej słuchanie

Koncepcję wywodzącą się z założeń systemu Carla Orffa stworzyła w latach siedemdziesiątych XX wieku Batia Strauss<sup>14</sup>. Nauczycielka pracująca w Musik Teachers College w Tel Awiwie poprzez swoją długoletnią pracę z młodzieżą szkolną i innowacyjny zmysł pedagogiczny opracowała własną metodę pracy zwaną „aktywnym słuchaniem muzyki”. Podstawą jej koncepcji nauczania były założenia oparte na słuchaniu muzyki. Metoda Batii Strauss została zatwierdzona przez izraelskie ministerstwo i wprowadzona w system edukacji do izraelskich szkół. Jej skuteczność okazała się tak wielka, że zaczęto ją rozpowszechniać w innych krajach. Miałam możliwość osobiście poznać założenia tej metody dzięki uczestnictwu w roku 1993 w sympozjum w Salzburgu, prowadzonym przez Europejskie Towarzystwo Poliestetyczne z siedzibą w tamtejszej Akademii Muzycznej. W Polsce metoda Batii Strauss zaprezentowana została podczas seminarium C. Orffa w Akademii Muzycznej w Warszawie. Obecni na sympozjum nauczyciele muzyki szybko zaakceptowali założenia tej metody i stali się jej propagatorami w Polsce. Metoda jest stosowana do kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki dzieci przedszkolnych i szkolnych, a jej ideą była realizacją postulatów, że każde dziecko jest uzdolnione muzycznie i ma potencjał, aby tę zdolność rozwijać. Aktywne słuchanie muzyki jest doskonałym sposobem kształtowania wrażliwości muzycznej i rozumienia muzyki. Poprzez działanie dziecko aktywizuje procesy poznawcze, głównie uwagę, myślenie, wyobraźnię, spostrzeganie, pamięć. Metoda ta ma na celu przybliżyć dzieciom głównie muzykę klasyczną. Aktywne słuchanie odbywa się z udziałem zajęć ruchowych, tanecznych, instrumentalnych, melorecytacji, fabularyzacji formy i inscenizowania treści muzycznych w postaci ruchu ilustrowanego. Podczas wykładów i prezentacji autorka metody podkreślała ważność zachowania kolejności działań ucznia i nauczyciela jako stałego porządku zajęć i zasad postępowania. Oto najważniejsze z nich:

- rozbudzanie ciekawości poznawczej w początkowej fazie zajęć,
- propozycje tematyczne zabaw i zajęć muzycznych dostosowane do upodobań i potrzeb dzieci,
- podczas prezentacji utworów muzycznych kształtowanie rozumienia elementów muzycznych wraz z pozostałymi cechami muzyki,
- przygotowanie aparatu manualnego do gry na instrumentach, tak zwana gra na niby,
- realizowanie materiału dydaktycznego słuchania muzyki w powiązaniu z grą na instrumentach (głównie instrumentarium Orffa), ruchem i tańcem. Podejmowanie próby tworzenia własnych instrumentów muzycznych,

14 K. Żyłka, *Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4, s. 194.

- podczas zajęć zachęcanie wszystkich dzieci do pełnej aktywności, niestosowanie rygoru, przymusu,
- inicjowanie w grupie aktywnego słuchania muzyki przez zadawanie pytań, niedopuszczanie do biernego naśladownictwa. W tej zasadzie nauczania widzimy kształtowanie u dziecka świadomego myślenia muzycznego, tak zwanego myślenia pytajnego. Ten rodzaj aktywności pozostaje głównie w sferze psychicznej dziecka, ale pozostawia najtrwalszy ślad w jego pamięci,
- aktywne słuchanie muzyki, które wdraża dziecko do swobodnego przyswajania wielorakiej wiedzy muzycznej, takiej jak: artykulacja dźwięków, dynamika, harmonia i współbrzmienie, budowa utworów muzycznych,
- włączanie do zajęć rodziców, którzy mają wspierać dziecko poprzez swój czynny udział w zajęciach.

W metodzie tej wyróżnia się poszczególne etapy pracy nauczyciela nad utworem:

- fabularyzowanie muzyki połączone z prostymi ruchami rytmicznymi,
- powtarzanie treści muzycznych poznanych na poprzednich zajęciach i wzbogacenie ich o nowe działania muzyczne dziecka,
- stosowanie zapisu partytury muzycznej pełniącej rolę utrwalenia poznanych treści,
- realizacja ruchowa lub w tańcu,
- połączenie tańca z wykonawstwem instrumentalnym,
- rozmowy na temat słuchanej muzyki i o muzyce.

Jacek Traczyński w swojej publikacji podaje wiele zalet tej metody, wskazując na szerokie możliwości adaptacji różnych utworów, niezależnie od kryteriów stylu, gatunku i formy muzycznej. Słuchacz może poprzez własny rodzaj aktywności, w trakcie słuchania muzyki, identyfikować się z artystami-wykonawcami (np. jako współwykonawca i dyrygent, prezentować różne działania muzyczne, grę na instrumentach; naśladować ruchy towarzyszące grze na instrumentach przez siebie wyobrażonych). Dostrzega swobodę w zamianie ról, jakie dzieci mają pełnić w danym utworze muzycznym, kształcić własną wyobraźnię dźwiękową, zmysł twórczy działań, inspirowany słuchaną muzyką. Dostrzega możliwość prezentacji opracowań dziecięcych przed innymi słuchaczami (rodzicami, rówieśnikami z innych klas, zaproszonymi gośćmi)<sup>15</sup>. Zajęcia pokazowe, występy poparte aplauzem motywują dziecko do zwiększonej aktywności i do udziału w zajęciach; podobnie zintegrowane słuchanie, granie, tańczenie i śpiewanie z elementami ruchu (pantomimy), dramy i różnych form plastycznych (synkretyzm w słowach: *słyszę, gram, tańczę, śpiewam*, zaczerpnięty został z metody C. Orffa, w której dominuje jedność słowa, ruchu i muzyki). Działania te wpływają korzystnie na sukces dydaktyczny nauczyciela i wzmagają w naturalny sposób rozwój zdolności u dzieci. Metoda ta posiada wszystkie walory, aby uznano ją za ważny sposób oddziaływań terapeutycznych. W jej założeniach

---

15 J. Traczyński, *Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 2–3, s. 92–93.



ukryta jest ważna myśl pedagogiczna, że uzdolnione muzycznie są wszystkie dzieci, ale w zróżnicowanym stopniu, toteż wybór aktywności twórczej lub odtwórczej jest działaniem indywidualnym, zawsze dającym pozytywne efekty. Nauczyciel podczas stosowania metody Batii Strauss musi respektować zasady nauczania dydaktyki ogólnej, do których zaliczamy systematyczność, świadomą aktywność, przystępność, stopniowanie trudności, kontrolę i ocenę wyników działań dziecka<sup>16</sup>.

Ekspresja działań muzycznych dziecka w metodzie B. Strauss zawsze ma postać doświadczania muzyki przez zabawę. Ekspresja zabawowa najczęściej jest syntezą wielu różnych form działań, a więc ekspresji słownej, muzycznej (wokalne, instrumentalnej), ruchowo-mimicznej, tanecznej, dramatycznej.

### Muzyczna ekspresja zabawowa jako nauka, relaks i wypoczynek

Działalność zabawowa dziecka jest bardzo ważna głównie dla jego życia duchowego, samorealizacji, wzbudzania aktywności do działań twórczych i odtwórczych<sup>17</sup>. Daje radość z działań wspólnotowych i razem odnoszonych sukcesów. Muzyka jako sztuka czyni dziecko wrażliwym na piękno, powodując, że cały świat wydaje się ciekawszy i piękniejszy. To muzyka sprawia, że w trakcie aktywnego jej poznawania dziecko staje się bogatsze w przeżycia i doznania, nabiera pełni sił i przekonań o sensie swych działań. Zabawa muzyczna postrzegana jest jako działalność wykonywana dla przyjemności, ku własnemu zadowoleniu i radości bawiących się dzieci<sup>18</sup>.

W życiu każdego człowieka zabawa pełni wiele różnych funkcji. Może być formą ekspresji stanów psychicznych i emocjonalnych. Rodzi się z potrzeby osobistej wypowiedzi i społecznego porozumiewania. Pierwszą teorię zabawy stworzył Fryderyk W.A. Fröbel, który teorię zabawy uważał za potrzebę samowyróżnienia się człowieka<sup>19</sup>. Zabawę nazwał główną formą aktywności dziecka, służącą wszechstronnemu rozwojowi i przygotowaniu do nauki szkolnej. Również w nauczaniu muzyki dziecko doświadcza zjawisk akustycznych przez zabawę. Bawi się dźwiękami, śpiewa wraz z muzyką, skacze, tańczy, by po chwili odpoczynku i ciszy ponownie się bawić i wyrażać zachowania ekspresyjne. Niezwykle ważnym elementem poznania treści zabawy muzycznej i tekstu muzycznego są elementy muzyki. Podczas zabawy dziecko najszybciej dostrzega rytmikę, a następnie melodykę i dynamikę. Rozumienie wertykalne i horyzontalne elementów muzyki pozwala dziecku ogarnąć całościowo treść przebiegu zabawy i kolejności działań muzycznych. Sfera percepcyjna przekładana jest na sferę działaniową. We wszystkich zabawowych

16 A. Balcer, *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.

17 J. Uchyła-Zroski, *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu, cz. III*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, red. D. Dymara, A. Górniok-Naglik, J. Uchyła-Zroski, Kraków 2009.

18 R. Trzeźniowski, *Gry i zabawy ruchowe*, Warszawa 1972.

19 F.W.A. Fröbel, *Wychowanie człowieka*, [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, Kielce 2000.




formach muzycznych musi zostać zachowana kolejność postępowania dydaktycznego: prezentacja muzyki, poznanie przebiegu zabawy lub jej twórcza interpretacja przez dziecko, realizacja zabawy, podsumowanie zabawy. Podczas percepcji muzyki ważne jest, aby przebieg procesu dydaktycznego był ciekawy poznawczo dla dziecka, zrozumiały w opisie realizacji i jej wykonaniu. Oto kilka sposobów ukazujących różne możliwości zabawy przez śpiew, grę na instrumentach, słuchanie muzyki, ruch i taniec przy muzyce.

### Formy muzyczne o charakterze zabawowym odtwórczo-twórczym

śpiew	}	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) piosenka (jednogłosowa, wielogłosowa)</li> <li>2) piosenka inscenizowana</li> <li>3) zabawa ze śpiewem</li> <li>4) zabawa taneczna ze śpiewem</li> <li>5) śpiew z akompaniamentem</li> <li>6) tworzenie piosenki (tekstu, muzyki)</li> <li>7) śpiew bez tekstu, wokalizy</li> </ol>
gra na instrumentach	}	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) „gestodźwięki”, zjawiska akustyczne</li> <li>2) gra jednogłosowa</li> <li>3) gra wielogłosowa (partytura muzyczna)</li> <li>4) gra na instrumentach połączona z ruchem</li> <li>5) tworzenie muzyki na instrumentach</li> </ol>
słuchanie muzyki źródłem twórczych i odtwórczych działań	}	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) odzwierciedlanie ruchem treści muzycznych i pozamuzycznych</li> <li>2) malowanie i rysowanie</li> <li>3) układanie opowiadań, inscenizacji do wysłuchanej muzyki</li> <li>4) układanie treści słowno-muzycznych z inspiracji wysłuchanego utworu</li> <li>5) słuchanie zjawisk akustycznych</li> <li>6) tworzenie muzyki do wysłuchanego fragmentu</li> </ol>
ruch i zabawy przy muzyce	}	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) opowiadania ruchowe</li> <li>2) zabawy rytmiczne przy muzyce</li> <li>3) reakcje na muzykę (na przerwę w muzyce, wykonanie ruchem różnych wartości nut i pauz, na różną dynamikę i kolorystykę)</li> <li>4) reakcje na zmiany tempa</li> <li>5) budowa utworu muzycznego</li> <li>6) ćwiczenia na rozpoznanie metrum</li> </ol>

ruch i zabawy  
przy muzyce

- 
- 7) ćwiczenia na rozpoznanie tematów muzycznych
  - 8) zabawy i ćwiczenia na rozpoznanie wysokości dźwięków
  - 9) zabawy na orientację i kierunek linii melodycznej
  - 10) zabawy taneczne, zabawy i ćwiczenia z elementami tańców
  - 11) tańce ludowe, regionalne, narodowe, innych narodów

Ważnym czynnikiem właściwego przebiegu zabawy jest jej dostosowanie tematyczne do wieku i możliwości bawiących się. Doskonale można łączyć zabawy muzyczne z twórczością słowną, melorecytacją lub tworzeniem muzyki do podanego tekstu poezji dziecięcej. Wszystkie formy działań inspirują i rozwijają muzykalność w sposób stopniowy, naturalny i systematyczny. Oto przykłady tekstu słownego do aktywności zabawowej odtwórczo-twórczej (tekst własny).

### **Przykład 1. Zabawa z piłką**

Na krześle leży kotek.

Pod krzesłem śpi mój pies.

Ja bawię się piłeczką,

choć za oknami deszcz.

Przykładowe zadania dla uczniów:

- Jeśli znasz głosy i sposoby poruszania się zwierząt, o których jest mowa w wierszu, to zaprezentuj je.
- Zrób ilustrację obrazującą treść tekstu wiersza.
- Do tekstu wiersza ułóż akompaniament (swobodny lub kierowany przez nauczyciela).
- Spróbuj zaśpiewać tekst według wymyślonej przez siebie melodii.
- Wymyśl własne działanie muzyczne urozmaicające tekst wiersza. Spróbuj je wykonać samodzielnie lub z drugim uczniem w klasie.

Proponowane inne zadania muzyczne dla uczniów

*Uwaga: wykonanie poniższych zadań zależy od stopnia zaawansowania muzycznego uczniów i umiejętności muzycznych nauczyciela*

1. Rytmizacja tekstu z wyklaskiwaniem rytmu, metrum, akcentu na pierwszą miarę taktu.

2. Prezentacja tekstu ze zróżnicowaną dynamiką (z wykorzystaniem dynamiki: p, mf, f: cicho, średnio głośno, głośno), ze zmianą tempa i artykulacji.

3. Zaprezentuj własną koncepcję wykonania tekstu wiersza (np. zaśpiewaj tekst z pokazywaniem wysokości przebiegu melodii, zastosuj znane zwroty melodyczne w tekście wiersza, zaśpiewaj je z fonogestyką).

**Przykład 2. Jeź**

Nie futerko ma na sobie

lecz igiełek moc.

Lubi tuptać po ogrodzie,

Czasem w dzień... i w noc.

Tupta język po ogrodzie

niesie jabłka dwa.

Za nim drugi, całkiem mały...

schował się za pniak!

**Zadania dla ucznia**

- Wymyśl propozycje wykonania tekstów z zastosowaniem działań muzycznych, ruchowych lub innych form aktywności. Spróbuj je zaprezentować.
- Opowiedz słownie lub przedstaw swój pomysł muzycznie: co stało się w ogrodzie później?

**Przykład 3. Taniec** (ustawienie dzieci w pary, twarzami do siebie)

Podaj rękę, podaj drugą (*chwyt oburącz zgodnie z tekstem wiersza*)

zatocz śmiało krąg (*obrót w parach w rytmie ćwierćnu*)

Dookoła drobnym kroczkiem (*obrót indywidualny w rytmie ósemkowym*)

„Kosiu łapki”, „Kos” (*wyklaskiwanie rytmizowanego tekstu o dłonie partnera*)

**Zadanie dla ucznia**

- Wymyśl propozycje wykonania tekstów z zastosowaniem działań muzycznych, ruchowych lub innych form aktywności (np. działań plastycznych, zabawowych).

*Nauczycielu, ulóż wraz z dziećmi drugą zwrotkę zabawy tanecznej pt. „Taniec” i wykonaj ją wraz z nimi.*

**Wnioski**

1. Kształcenie dziecka w stronę wartości to permanentne dążenie nauczyciela i ucznia do potrzeby obcowania z pięknem sztuki muzycznej.

2. Wartość dzieła muzycznego postrzegana przez dziecko znajduje swe odzwierciedlenie w czynnym uprawianiu muzyki poprzez śpiew, grę na instrumentach, słuchanie muzyki, zajęcia muzyczno-ruchowe.

3. Twórcze i odtwórcze działania muzyczne dziecka, realizowane przez aktywne słuchanie muzyki, są najskuteczniejszym sposobem umuzykalnienia. Ubogacają dziecko poznawczo, muzycznie, duchowo, manualnie i motorycznie. Dają uczniom radość wspólnej zabawy muzycznej.

4. Świadome poznawanie muzyki ubogaca młodego odbiorcę duchowo, estetycznie, wychowawczo. Daje wiele satysfakcji z działań indywidualnych i zbiorowych. Jest źródłem kształtowania ponadczasowych wartości i przychylnych względem sztuki zachowań.

5. Ważnym odniesieniem sukcesów artystycznych dziecka jest osoba nauczyciela. Jego przygotowanie zawodowe, a w tym: muzyczne, artystyczne, merytoryczne. Od pedagoga w dużej mierze zależy, czy dziecko pokocha muzykę i czy stanie się ona dla niego niezastąpioną niczym innym potrzebą i wartością.

Anna Kalarus

Akademia Muzyczna w Krakowie

## Specyficzny sposób wykorzystania muzycznych działań percepcyjno-zabawotwórczych jako formy aktywności o charakterze prewencyjnym wobec stresu szkolnego

### Wstęp

Stres w szkole to temat, który biorąc pod uwagę skalę i znaczenie problemu, stanowczo zbyt rzadko jest przedmiotem dociekań w pedagogice. Wydaje się, że na taki stan rzeczy ma w pierwszej kolejności wpływ przeświadczenie większości nauczycieli, że jedynie skuteczną i wystarczającą strategią walki ze stresem jest strategia instrumentalna<sup>1</sup>. Strategia, której istotą jest zorientowanie się ucznia na rozwiązywanie problemu poprzez opanowanie materiału (nauczenie się zadanych lekcji) i prezentację nabytej wiedzy podczas sprawdzianu lub odpowiedzi ustnej. Drugim powodem jest to, że inne strategie walki ze stresem, zorientowane na obniżenie przykrego napięcia i negatywnych stanów emocjonalnych, są od strony praktycznej niezwykle trudne do wprowadzenia w proces nauczania bez uszczerbku dla owego procesu. Najczęściej w literaturze pedagogicznej opisywane są bardzo przydatne w walce ze stresem ćwiczenia relaksacyjne. Bez podania jednak praktycznych sposobów „inkrustacji” procesu dydaktycznego owymi ćwiczeniami stają się one narzędziem możliwym do zastosowania głównie podczas godziny wychowawczej lub jako zajęcia pozalekcyjne. Dowodzi tego zarówno codzienna praktyka w szkole, jak i literatura przedmiotu potwierdzająca, że „w normalnej rzeczywistości szkolnej brakuje jednak w programie miejsca na tego rodzaju ćwiczenia, a nauczyciele nie są przygotowani do ich prowadzenia”<sup>2</sup>.

### Obszary edukacyjne, w których możliwa jest walka ze stresem

Jeżeli jednak przyjmiemy, że walka ze stresem jest możliwa na terenie szkoły podczas typowych szkolnych zajęć, to wydaje się, że oprócz wspomnianej godziny wychowawczej są jeszcze tylko trzy przedmioty, w ramach których istnieją możliwości rozładowania nadmiernego stopnia pobudzenia u ucznia. Tymi przedmiotami są zajęcia z wychowania

---

1 J.F. Terelak, *Studia z psychologii stresu*, Warszawa 1997, s. 18.

2 H. Teml, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997, s. 23.

fizycznego, plastyki i muzyki. Korzyści płynące z ćwiczeń fizycznych są powszechnie znane. Jeżeli tylko nauczycielem tego przedmiotu jest osoba kompetentna, dbająca o to, by presja odniesienia sukcesu sportowego była właściwie rozumiana, bez wątplenia przedmiot ten może stanowić wspaniały sposób odreagowania negatywnych emocji. Nabyta w ten sposób tężyzna fizyczna może stanowić znaczący bufor dla szkolnego stresu<sup>3</sup>. Poza szkolnymi przerwami i zajęciami z plastyki, które nie są przedmiotem niniejszego artykułu, jak się wydaje, ostatnią okazją do tego, by skutecznie wprowadzić działania antystresowe, są zajęcia z muzyki. Tu podobnie jak w przypadku zajęć z wychowania fizycznego można powiedzieć, że mamy do czynienia z oczywistością. Wspólne muzykowanie, w tym wspólne śpiewanie, jest powszechnie odbierane jako czynność relaksująca, poprawiająca dotlenienie organizmu, pobudzająca krążenie, regulująca parametry biomedyczne organizmu, integrująca grupę. Oczywiście również w tym wypadku sukces w dużej mierze zależy od przygotowania nauczyciela, od jego świadomości i chęci uwzględnienia obecnych w muzyce antystresowych działań. Zajęcia z muzyki, obok wspomnianej godziny wychowawczej, mogą stanowić dobry moment do zastosowania technik relaksacyjnych *sensu stricto*. W literaturze znajdziemy wiele przykładów zastosowania treningu autogennego czy progresywnej relaksacji mięśni, opisanych z myślą o obniżeniu nadmiernego pobudzenia podczas edukacji w szkole<sup>4</sup>. Niestety zarówno pierwszy, jak i drugi z wymienionych sposobów walki ze szkolnym stresem w ramach przedmiotu muzyka może mieć jedynie doraźny charakter. Musimy również pamiętać, że treningi relaksacyjne mogą wpływać niekorzystnie na możliwość realizacji edukacji czysto muzycznej. Ponadto zastosowanie wspomnianych technik często odbierane jest sceptycznie przez rodziców uczniów, traktujących je jako sposób indoktrynacji dziecka.

## Muzyczne zajęcia eksperymentalne

Badania podjęte przez autorkę artykułu miały na celu opracowanie takiego przebiegu zajęć z muzyki w klasie piątej szkoły podstawowej, w którym:

- poprzez odpowiednie działania zostanie obniżony poziom lęku u uczniów w sytuacjach stresowych,
- uczeń zostanie wyposażony w pewien zasób odpornościowy, prewencyjny wobec stresu szkolnego,
- będzie możliwa realizacja zasadniczych celów kształcenia określonych w mini-programach tego przedmiotu,
- nie będzie doraźnych działań relaksacyjnych.

Zasób odpornościowy będzie tu rozumiany tak jak definiuje to Łukasz Kaczmarek: są to

3 A. Hart, *Twoje dziecko i stres*, Warszawa 1995, s. 144.

4 I.R. Galicka-Płachta, *Stres w szkole – jak potwora uczynić przyjacielem*, Białystok 2005, s. 88–89.

właściwości jednostki, grupy, środowiska i kultury, które wyróżniają się cechą funkcjonalną polegającą na możliwości uniknięcia stresorów i usprawnieniu procesu radzenia [sobie] z wymaganiami w ten sposób, że zapobiegają przekształceniu się napięcia w stan stresu, pomagając zwalczyć stresory<sup>5</sup>.

Badania zostały przeprowadzone w dwóch etapach: pierwszy w roku szkolnym 2012/2013, a drugi w 2013/2014. Badaniami zostali objęci uczniowie klas piątych szkoły podstawowej. Wybór wieku uczniów nie był przypadkowy, ponieważ w piątej klasie kończyła się edukacja muzyczna. W niniejszych badaniach zastosowano metodę naturalnego eksperymentu pedagogicznego z techniką grup równoległych. W pierwszym etapie badania przeprowadzono w pięciu krakowskich szkołach podstawowych, w drugim etapie w jednej. W każdej ze szkół istniały co najmniej dwa oddziały klasy piątej, co umożliwiło stworzenie klas eksperymentalnych i kontrolnych. Łącznie przebadano ponad 300 uczniów. Wykorzystano narzędzia badawcze, dzięki którym możliwe było określenie poziomu lęku jako stanu i jako cechy. Przeprowadzono badania wstępne i końcowe. W drugim etapie zespół badawczy pod przewodnictwem prof. Marii Kielar-Turskiej dodatkowo przeprowadził badania dotyczące wyższych funkcji zarządzających. Wyniki będą znane w 2015 roku.

Każde zajęcia z przedmiotu muzyka (raz w tygodniu) rozpoczynały się przez pierwsze pięć minut prezentacją specjalnie dobranej muzyki artystycznej przy użyciu sprzętu audio (tzw. płyta sygnałowa) o pozytywnym ładunku emocjonalnym z różnych epok (fragmenty utworów od klasycyzmu do współczesności). Muzyka będąca sygnałem zapowiadającym zabawę została tu potraktowana jak bodziec warunkowy, który wraz z upływem czasu miał wywoływać reakcję warunkową charakterem podobną do tej, jaką wywołują zabawy muzyczne. Miało to umożliwić po pewnym czasie powstanie swoistego instrumentu antystresowego, który pozwoliłby obniżyć (zoptymalizować) poziom pobudzenia już z chwilą samej prezentacji sygnałowej, poprzedzającej na przykład szkolny stresor w postaci testu egzaminacyjnego czy sprawdzianu. Po prezentacji muzyki centralnym punktem badań były muzyczne gry i zabawy oraz zadania twórcze. Zabawa miała pełnić wszystkie te pozytywne funkcje przypisywane jej przez literaturę przedmiotu, które w sposób jednoznaczny służą wywoływaniu pozytywnych emocji w procesie radzenia sobie ze stresem, czyli tworzenia wspomnianego zasobu odpornościowego. Po zabawie kilka minut przeznaczono na muzyczne działania twórcze, między innymi na improwizację w zakresie rytmu, melodii itd. Z każdą kolejną lekcją poziom trudności działań twórczych był stopniowo podnoszony. Zadania twórcze prezentowane na forum klasy miały oswoić ucznia z sytuacjami stresowymi w szkole, wywołanymi na przykład testem kompetencyjnym lub emocjami towarzyszącymi w komunikacji społecznej w sytuacji publicznych wystąpień (stresu ekspozycji społecznej), w których uczeń zostaje poddany publicznej ocenie przez nauczyciela i rówieśników.

---

5 Ł. Kaczmarek, H. Sęk, *W stronę psychologii pozytywnej*, Poznań 2004, s. 17.

Nad terminem „zabawa”, któremu niektórzy odmawiają cech naukowości, pochyliło się wiele naukowych autorytetów<sup>6</sup>. To, co jest wyraźnie widoczne w ich pracach, to pewien niezwykle istotny dla obecnej tu podbudowy teoretycznej wspólny mianownik, który można zawrzeć w słowach: „przyjemność i odprężenie”. Już w pionierskiej pracy Johann Huizinga zwraca uwagę na to, że zabawa „jest zajęciem dla odpoczynku i zadowolenia”<sup>7</sup>.

We *Wprowadzeniu do pedagogiki zabawy* czytamy wprost, że zabawa „zapewnia odprężenie i dobre samopoczucie”<sup>8</sup>. Inni autorzy podobnie informują, że „każda zabawa powinna przede wszystkim sprawiać przyjemność”<sup>9</sup>. W podobnym tonie wypowiada się Justyna Truskołaska w monograficznej pracy *Osoba i zabawa – elementy filozofii, pedagogiki i zabawy*<sup>10</sup>, gdzie oprócz katartycznej (oczyszczającej z dążeń antyspołecznych) jako główne funkcje zabawy wymienia odpoczynek i relaksację. Część autorów w swoim entuzjazmie dla zabawy idzie jeszcze dalej, wskazując, że zabawa posiada wręcz

właściwości terapeutyczne, ponieważ niweluje stany napięcia, stymuluje funkcje splotu słonecznego, przywraca ład i harmonię we wnętrzu organizmu (reguluje procesy metaboliczne), daje poczucie komfortu fizycznego i psychicznego, przywraca dziecku, jak i współpracującym z nim osobom dorosłym wewnętrzny pokój oraz radość i poczucie sensu życia<sup>11</sup>.

O terapii zabawowej wspomina cytowany już Danił Borisowicz Elkonin<sup>12</sup>. Wśród wielu podobnych opinii zdarzają się i takie, które kontestują powyższe poglądy. Lew Siemionowicz Wygotski w swoim artykule mówi wprost:

definiowanie zabawy z wykorzystaniem cech przyjemności, jaką daje ona dziecku, nie jest właściwe z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że spotykamy wiele działań, które mogą dziecku przynieść zdecydowanie więcej przyjemności niż zabawa. [...] Po drugie, znamy takie zabawy, w których sam proces działania nie przynosi przyjemności. Zabawy takie [...] dają przyjemność tylko wtedy, gdy dziecko uzna, że zadowala je ich wynik; są to na przykład gry sportowe (różnego typu, np. gry z wynikiem, gry z rezultatem).

Często towarzyszy im głębokie poczucie przykrości, kiedy rezultat nie jest korzystny dla dziecka<sup>13</sup>.

6 D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984, s. 16.

7 J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 22.

8 E. Kędzior-Niczyporuk, *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*, Lublin 1998, s. 13.

9 R. Wöhrl, W. Mayer, *Wspaniałe gry i zabawy*, Kielce 2008, s. 9.

10 J. Truskołaska, *Osoba i zabawa. Elementy filozofii i pedagogiki zabawy*, Lublin 2007, s. 87–88.

11 E.M. Minczakiewicz, *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Kraków 2006, s. 165.

12 D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy, op. cit.*, s. 26.

13 L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 67–68.



W dalszej części artykułu autor popada jednak w sprzeczność, gdy pisze: „paradoksem jest to, że dziecko w zabawie działa po linii najmniejszego oporu, tzn. robi to, na co ma ochotę, gdyż zabawa związana jest z odczuwaniem przyjemności”<sup>14</sup>.

Jak widać, trudno jednak odejść, mówiąc o zabawie, od jej podstawowej funkcji. Ale jeżeli przyjrzyć się bliżej wyrażonym wcześniej argumentom Wygotskiego, to o ile pierwszy z nich wydaje się chybiony, to w przypadku drugiego istotnie należy przyznać, że każda zabawa może zmieniać się w swoje przeciwieństwo (o czym będzie jeszcze mowa). Przy konstruowaniu planu zabaw w eksperymencie zwrócono więc szczególną uwagę na to, aby znaczenie wyniku (rezultatu) nie zdominowało podstawowej funkcji zabawy.

Cytowana literatura wskazuje, że już pojawienie się samego terminu „zabawa” powoduje niezwykle intensywne i jednoznacznie pozytywne reakcje emocjonalne, których dominantę stanowią reakcje odprężenia i relaksacji. Można wręcz powiedzieć, że zależność pomiędzy, ogólnie ujmując, redukcją nadmiernego pobudzenia a zabawą jest tak głęboka, iż należy ją odnajdywać w bardzo pierwotnych strukturach organizujących funkcjonowanie człowieka. Znamienne są tu poglądy Donalda Woodsa Winnicotta, który twierdzi, że bawienie się z zasady jest satysfakcjonujące, a element zadowolenia w bawieniu informuje, że instynktowne pobudzenie nie jest nadmierne. Taka sytuacja jest możliwa, bo jak twierdzi autor, „bawienie się zakłada istnienie zaufania i przynależy do potencjalnej przestrzeni pomiędzy dzieckiem a »figurą matki« (jak to było na początku)”<sup>15</sup>. Koresponduje z powyższym poglądem zdanie z cytowanej już pracy Johanna Huizingi, w której czytamy: „różne znaki wskazują na fakt, że wyabstrahowanie tego zjawiska [muzyki – dop. A.K.] odbyło się w wielu kulturach w sposób równie wtórny, jak samą funkcję zabawy nazwać musimy pierwotną”<sup>16</sup>.

Na podstawie cytowanej literatury w opisanym eksperymencie przyjęto założenie, że muzyczne gry i zabawy, inkrustując zajęcia z muzyki, mają cechy bodźca bezwarunkowego, którego specyficzność polega na automatycznym wywołaniu reakcji opisanych powyżej (przyjemności, radości i bezpieczeństwa), a mających swoje źródło w pierwotnych instynktach. Oczywiście nie każda zabawa musi wywoływać opisywane reakcje u każdego ucznia. Z całą pewnością możemy wyobrazić sobie sytuacje, w których dziecko może mieć z terminem „zabawa” lub z konkretną zabawą złe skojarzenia. Możemy jednak przyjąć, że dotyczy to jedynie sytuacji wyjątkowych (nieistotnych statystycznie), powstałych wskutek patologicznych sytuacji, w jakich dziecko znalazło się jeszcze przed eksperymentem. Drugą okolicznością, w której może zabraknąć oczekiwanych reakcji, jest niewłaściwy dobór i nienależyty sposób prowadzenia muzycznych gier i zabaw.

Obecność zabaw i gier muzycznych w opisywanym eksperymencie ma jednak znacznie szerszy kontekst niż jedynie uzyskanie homeostazy, swoistego skoncentrowanego odprężenia, wyznaczonego właściwie rozumianą proporcją pomiędzy nadmiernym pobudzeniem a odprężeniem u uczniów.

---

14 *Ibidem*, s. 81.

15 *Ibidem*, s. 230.

16 J. Huizinga, *Homo ludens*, *op. cit.*, s. 53.

Przewidziano jednak pewien dodatkowy istotny element, mający w konsekwencji wpływ na wzmocnienie zasobów odpornościowych, podnosząc skuteczność podjętych działań prewencyjnych wobec stresu szkolnego. W związku z tym, że zastosowane w eksperymencie zabawy muzyczne potraktowane zostały jako specyficzny bodziec wywołujący statystycznie przewidywalną reakcję obniżenia (właściwie optymalizację) poziomu pobudzenia emocjonalnego, zaprojektowano możliwość poprzedzenia go bodźcem warunkowym. Uwzględniając powszechnie znany mechanizm warunkowania<sup>17</sup> i wcześniej opisane ustalenia zabawa muzyczna została uznana jako specyficzny bodziec bezwarunkowy wywołujący reakcję bezwarunkową w postaci optymalizacji poziomu pobudzenia emocjonalnego.

W obu przypadkach kluczowym składnikiem jest muzyka, z tym że w pierwszym przypadku jest ona również często elementem twórczego opracowania. Nieprzypadkowo w temacie referatu wyeksponowany został właśnie ów twórczy składnik działań muzycznych. Zabawa zawiera zazwyczaj element twórczy. Tak pisze o tym Dorota Kubicka: „Wszystko wskazuje na to, że podstawowym kontekstem twórczości w dzieciństwie jest zabawa i w wielu opracowaniach można spotkać przeświadczenie, że zabawa i twórczość mają ze sobą wiele wspólnego”<sup>18</sup>. Twórczość obecna w muzycznych zabawach zaplanowanych w eksperymencie jest niejako dodatkowym elementem budowania mechanizmów rozładujących stres. O wadze aktywności twórczej dla wzrostu afektu pozytywnego i podtrzymywania go w warunkach stresowych pisze Łukasz Kaczmarek<sup>19</sup>.

Osobnym elementem, wartym szerszego omówienia, jest problematyka muzycznej percepcji. Obecna w eksperymencie muzyka, zwłaszcza ta na początku zajęć w ramach tak zwanej sygnałówki, niesie ze sobą określone znaczenia, które podlegają percepcji przez uczniów. Percepcja owych znaczeń ma (o czym już była mowa) w pierwszej kolejności, po pewnym czasie, uwarunkować ucznia na wywołanie pozytywnych emocji i optymalizację stopnia pobudzenia emocjonalnego. Ma być swoistą odpowiedzią na oczekiwane pojawienie się muzycznych zabaw. W drugiej kolejności percepcja prezentowanej muzyki ma z założenia sama w sobie zawierać znaczenia, które stanowiąc będą o antystresowym działaniu. Wywołanie stanu zadowolenia, spontanicznej radości, entuzjazmu zmiksowanego z uczuciem spokoju, bezpieczeństwa, uporządkowania i przewidywalności stało się podstawą do zaprogramowania takiej właśnie muzyki. Niezwykle pomocna była tu literatura dotycząca między innymi muzykoterapii i sugestopedii. W zakresie muzykoterapii były to przede wszystkim prace Tadeusza Natanson<sup>20</sup>. W zakresie sugestopedii odrzucone zostały opracowania paranaukowe (zwłaszcza amerykańskie), a pod uwagę wzięte jedynie te zweryfikowane przez wydawnictwa naukowe. Szczególnie uwzględnione zostały prace

17 P. Ostaszewski, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2008, s. 97.

18 D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków 2003, s. 103.

19 Ł. Kaczmarek, H. Sęk, *W stronę psychologii pozytywnej, op. cit.*, s. 16.

20 T. Natanson, *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wrocław 1992 (Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu, nr 53).

B. Anisimowicz<sup>21</sup>, Janusza Gniteckiego<sup>22</sup>, Jeanette Vos<sup>23</sup> i oczywiście samego twórcy Giorgija Łozanowa<sup>24</sup>.

## Wnioski

Na zakończenie należy zaznaczyć, że przy działaniach związanych z opracowaniem koncepcji eksperymentu obecne było przeświadczenie o konieczności uwzględnienia parabolicznej zależności pomiędzy pobudzeniem a wydajnością intelektualną opisaną pierwszym prawem Yerkesa-Dodsona, zwanej też modelem aktywacyjnym<sup>25</sup>. W modelu tym optymalny poziom pobudzenia z punktu widzenia wydajności intelektualnej to poziom średni. Zależność ta wyraźnie koresponduje z opiniami o komplementarności relaksu i stresu. Tak pisze o tym Mirosław Harciarek:

Znakomitym modelem opisującym relację relaksu do stresu może być metafora komplementarności, czyli swoistego dopełnienia [...]. Próbując niejako wzmocnić tego rodzaju perspektywę, warto przypomnieć, że jest to jednocześnie nawiązanie do starej zasady enantiodormii [...] czyli prawa przechodzenia zjawisk w swoje przeciwstawieństwa<sup>26</sup>.

Podsumowując: przedstawione powyżej procedury wykorzystania działań muzycznych do walki ze stresem szkolnym nie miały na celu doraźnego poprawienia samopoczucia uczniów. Przede wszystkim opisane rodzaje aktywności poprzez to, że „mają charakter prewencyjny wobec stresu i są podejmowane zdecydowanie wcześniej, przed pojawieniem się epizodu stresu”<sup>27</sup>, spełniają cechy działań określonych jako proaktywne radzenie sobie ze stresem. W środowisku szkolnym, cechującym się coraz wyższymi oczekiwaniami względem ucznia i presją wyniku, wydają się szczególnie cenne.

Szczegółowy opis eksperymentu i jego metodologia zostały opisane w artykule *Specyficzny sposób wykorzystania muzycznych działań percepcyjno-zabawowo-twórczych jako formy aktywności o charakterze prewencyjnym wobec stresu szkolnego. Metodologia badań własnych*, wygłoszonym jako referat na II Konwencji Pedagogiki Muzyki w Gdańsku 17–18 maja 2013 roku.

21 B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX w. Sugestopedia*, Warszawa 2000.

22 J. Gnitecki, *Supernauczanie – perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997.

23 J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003.

24 G. Łozanow, *Praktyczny podręcznik sugestopedyczny dla nauczycieli języków obcych*, Sofia 1981.

25 S. Lehl, *Trening pamięci*, Katowice 2000, s. 64.

26 J. Szopa, M. Harciarek, *Stres i jego modelowanie*, Częstochowa 2004, s. 13.

27 W. Łosiak, *Psychologia stresu*, Warszawa 2012, s. 102.

Bogusława Opolska-Targosz  
Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna w Krakowie

## Rola metody Émile'a Jaques-Dalcroze'a w procesie edukacyjno-wychowawczym

### Wstęp

Cały system kształcenia i wychowania muzycznego noszący popularną nazwę **metody Jaques-Dalcroze'a** powstał w toku działalności pedagogicznej na drodze poszukiwań nowych środków dydaktycznych, przy równoczesnym zbliżeniu uczniów do żywej muzyki, która stanowiła podstawę metody.

Można w niej wyróżnić trzy integralnie związane ze sobą elementy:

- rytmikę – zwaną czasem gimnastyką rytmiczną, a przez uczniów Dalcroze'a krokami Jaques'a,
- solfeż – dotyczący śpiewania z nut, a zarazem kształcenia słuchu muzycznego,
- improwizację (wszechstronnie rozumianą) śpiewaną, ruchowo-przestrzenną, graną na instrumentach.

Dalcroze, człowiek o szerokich zainteresowaniach (muzyka, teatr, taniec, sztuka starożytnej Hellady), był osobowością niezwykle twórczą, a także inspirującą współpracowników. Będąc wnikliwym psychologiem i pedagogiem, nieprzeciętnie utalentowanym, stworzył taką metodę nauczania, która angażuje ucznia w sposób bardzo wszechstronny. Dzięki tym cechom może ona być i jest stosowana w różnych kręgach w zależności od potrzeb uczących się.

### Zastosowanie metody Émile'a Jaques-Dalcroze'a w procesie edukacyjno-wychowawczym. Rehabilitacja osób głęboko upośledzonych

W ciągu mojej praktyki pedagogicznej pracowałam z bardzo różnymi ludźmi, poczynając od małych dzieci, dzieci w wieku szkolnym – w szkołach muzycznych, z dziećmi i młodzieżą w szkołach baletowych, ze studentami w Wyższej Szkole Teatralnej i w Akademii Muzycznej na Wydziale Wychowania Muzycznego, a także z młodzieżą średnich szkół muzycznych (liceum muzyczne, szkoła muzyczna II stopnia) Przez dziesięć lat pracowałam też jako rehabilitant muzyczny z osobami upośledzonymi umysłowo – było to wprawdzie zadanie najtrudniejsze, ale przynosiło wiele satysfakcji i stało się niezapomnianym doświadczeniem. Miało to miejsce w Domu Opieki Społecznej dla

dzieci głęboko upośledzonych im. Antoniego Żychowskiego w Krakowie. Przez wiele lat pracowała tam Maria Gogulska, nauczyciel z charyzmą i znakomity dydaktyk. Była oddaną i najserdeczniejszą nauczycielką dla swoich podopiecznych, a oni odpłacali jej wielką miłością i przywiązaniem. Piętnaście lat po jej śmierci zdecydowałam się tam pracować i zajęcia te zawsze przynosiły mi ogromną satysfakcję. Przekonałam się, jak dzieci te potrafią dużo i trwale zapamiętać. Stosowałam ćwiczenia dalcroze'owskie (przystosowane do możliwości uczniów), które miały na celu wykształcenie równej pulsacji rytmicznej, poprawienie korelacji oraz ogólne umuzykalnienie – śpiewanie, zabawy ruchowe, proste układy taneczne. Były także opracowania występów na corocznych festiwalach zespołów artystycznych Domów Opieki Społecznej. Najważniejsze było okazywanie dzieciom zainteresowania, przyjaźni, podziwu dla ich poczynań, dodawania im pewności siebie i poczucia własnej wartości.

Émile Jaques-Dalcroze wypowiadał się w bardzo zdecydowany sposób na temat działania ruchu i muzyki:

U dzieci opóźnionych w rozwoju rzadko zdarza się, by wszystkie zmysły były dotknięte chorobą. Już u najmłodszych muzyka budzi silną reakcję. [...] Ruch fizyczno-psychiczny z pewnością rozwija instynkty życiowe oraz zdolności analityczne, umiejętność koncentracji, spontaniczność i własną inwencję. Wprowadza spokój i ład do całego organizmu<sup>1</sup>.

Nauka u Dalcroze'a połączona była z praktyką pedagogiczną między innymi w zakładach dla osób upośledzonych i niestety nie wszyscy potrafili temu sprostać. Było to chyba najtrudniejsze wyzwanie.

## Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Zakres działania metody Dalcroze'a w odniesieniu do okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego przedstawia się inaczej.

Dalcroze uważał, że:

Wpływ rytmu muzycznego ujawnia się od pierwszych zajęć w przedszkolu. Duch i ciało zaczynają działać wspólnie. Ciekawość pobudza instynkt. Wszystkie bez wyjątku dzieci lubią lekcje rytmiki i nigdy nie są nimi zmęczone. Ćwiczenia są bardzo różnorodne. Dzielą się na ćwiczenia reakcji, pobudzania, hamowania, porządkowania, oceniania różnic dynamiki i czasu trwania, orientacji w przestrzeni, giętkości, frazowania, zdolności poruszania się w różny sposób oraz utrzymywania równowagi<sup>2</sup>.

W tych słowach mieści się cały program zajęć przedszkolnych, a sposób realizacji takich ćwiczeń Dalcroze pozostawiał inwencji nauczyciela.

W szkole muzycznej I stopnia rytmika znajduje swoje miejsce w klasach 1–3 i kontynuując początkowo ćwiczenia okresu przedszkolnego, stopniowo wprowadza program

1 E. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, Warszawa 1992, s. 147.

2 *Ibidem*, s. 124.

kształcenia muzycznego. Podstawą jest rozbudzenie zamięłowań muzycznych, ogólne umuzykalnienie i danie uczniowi elementarnych umiejętności i wiadomości. To zapewnienie rytmiki dalcroze'owska w sferze solfeżu i rytmiki, z właściwym sobie akcentem na rozwój inwencji twórczej poprzez różne formy improwizacyjne. W początkowym etapie nauki szkolnej bardzo dobre wyniki daje stosowanie zabaw muzyczno-ruchowych z piosenką. Nauka staje się przyjemniejsza i łatwiejsza. Efekty takiej pracy są niekiedy zdumiewające.

### Rytmika dalcroze'owska w kształceniu tancerzy

Inaczej mają się sprawy w edukacji tancerzy, którzy są chyba w sposób najbardziej widoczny zafascynowani tym, czego się uczą, i najbardziej zaangażowani. Nie mają jednak zbyt dużej wiedzy muzycznej – myślę oczywiście o początkujących uczniach studiów i szkół baletowych. Uczą się oni muzyki głównie przez ruch, taniec. Najważniejszą sprawą jest dla nich zapamiętanie frazy muzycznej, a pasję stanowi oddawanie nastroju, formy, dynamiki i całej narracji utworu muzycznego poprzez ruch, gest, kroki, układ przestrzenny. Widać w tym bardzo bliskie pokrewieństwo z realizacją utworów muzycznych przez uczniów Dalcroze'a.

Nawiasem mówiąc, te właśnie realizacje powinny stanowić koronę ćwiczeń dalcroze'owskich, a nie ich podstawę, jak to często można zaobserwować. Praca z tancerzami jest prawdziwą przyjemnością z dwóch powodów – pierwszy to wyżej wymienione zaangażowanie, wręcz pasja, drugi – to piękny, precyzyjny ruch, który prawie wcale nie potrzebuje korekty nauczyciela. Moje uczennice – absolwentki szkoły muzycznej II stopnia, potwierdzają te odczucia.

### Kształcenie przyszłych nauczycieli rytmiki

Na wydziale rytmiki w szkołach średnich przyszli nauczyciele rytmiki dalcroze'owskiej zapoznają się z podstawowymi ćwiczeniami, takimi jak realizacja: fraz rytmicznych, rytmów uzupełniających, dyminucji i augmentacji, łańcucha tematów, ćwiczeń polirytmicznych oraz polimerycznych, a także improwizacyjnych dotyczących ruchu, śpiewania, słowa, a nade wszystko wpajania zasady dostosowania metody do warunków nauczania, poziomu intelektualnego uczniów, tak aby być elastycznym i zawsze poszukującym nowych środków dydaktycznych. To właśnie było dewizą Dalcroze'a, który ostatnie lata swojej działalności poświęcił pracy nad rozwojem różnorodnych sposobów i metod.

## Rytmika w kształceniu adeptów sztuki aktorskiej

Koncentrując się na pracy z przyszłymi aktorami, trzeba zaznaczyć, że przedmiot rytmika ogranicza się do dwóch semestrów na pierwszym roku, w wymiarze dwóch godzin tygodniowo (ostatnio nieznacznie zwiększyła się liczba godzin rytmiki). Studenci prezentują różny stopień umiejętności, najczęściej jednak są zupełnie nieprzygotowani muzycznie i wszystko trzeba zaczynać od podstaw. Cała wiedza o rytmie i praktyka ograniczają się do spraw elementarnych, ale jest to tylko poniekąd punkt wyjścia do problemów znacznie trudniejszych, takich jak korelacja różnych czynności, stopniowe dochodzenie do prowadzenia kilku działań równocześnie, jak realizacja rytmu w połączeniu z improwizacją ruchową, wykonaniem pulsu miarowego i wypowiadaniem tekstu w sposób absolutnie niezależny, niejako polifoniczny.

Takie połączenie ćwiczeń ma na celu wykształcenie umiejętności koncentracji uwagi i niezależnego działania wielokierunkowego, a więc podzielności uwagi w połączeniu z precyzyjnym i estetycznym ruchem, a także z prawidłową dykcją i właściwą intencją wypowiadanego tekstu. Dla niektórych studentów jest to bardzo trudne, lecz największe trudności mają te osoby, które są spięte, nerwowe, boją się niepowodzenia. Wszelki strach jest wrogiem nauczycielskich poczynań. Uczeń musi mieć zaufanie do własnych sił i umiejętność przezwycięzania trudności, traktując to niejako „sportowo”, bawiąc się i ciesząc swoimi sukcesami. Rytmika powinna sprawiać przyjemność i dawać satysfakcję z pokonywania barier.

## Wypowiedzi studentów pierwszego roku na Wydziale Aktorskim PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie

O tym, jak wygląda realizacja założeń rytmiki dalcroze'owskiej u adeptów sztuki aktorskiej, niech świadczą wypowiedzi studentów, którzy obecnie są znakomitymi aktorami o znanych nazwiskach. Zadałam im dwa pytania: co daje im rytmika i co w niej jest trudne. Oto odpowiedzi:

M.S.: Ja się bardzo dobrze bawię!!!

Ł.A.: Lepiej się skupiam, moje ciało jest swobodniejsze, jeszcze mam trudności z taktowaniem.

M.Z.: Potrzeba olbrzymiej koncentracji prowadzi do większej koordynacji, przydaje się do działań scenicznych połączonych z tekstem, a czasami do zwykłych codziennych czynności, które jestem zmuszony wykonywać jednocześnie (a jednak proza).

J.N.: To, co wyglądało na niemożliwe, okazało się do wykonania, więc rytmika to dla mnie przełamywanie barier – nawet tych najmniejszych (dla przyszłych aktorów nie powinno być przecież rzeczy niemożliwych). Teraz to, co kiedyś było bezsensowną przeszkodą, obecnie sprawia mi przyjemność, i wiem, że to ważny przedmiot, choć to z pewnością zaowocuje za jakiś czas; na razie zmagamy się z koordynacją, której odkrywamy coraz to nowsze arkana.

M.P.: Rytmika uczy mnie koordynacji ciała z umysłem, a poza tym jest bardzo przyjemnie. Najtrudniejsza jest zmiana tempa na przykład w nogach, a pozostawienie go w rękach.



A.K.: Jest to dla mnie jeden z ważniejszych przedmiotów, ponieważ doskonali pamięć ruchową. Problem stanowi jeszcze wypowiedzianie tekstu z jednoczesnym taktowaniem.

J.C.: Uczy skupienia, trzeba systematycznie ćwiczyć. Rytmika rozwija fantazję.

M.S.: Rytmikę można uważać za jeden z najważniejszych przedmiotów w szkole, ponieważ kształci podzielność uwagi, zapanowanie nad odruchami własnego ciała, można działać wielokierunkowo w pewnej polirytmi.

G.M.: Rytmika to przedmiot bardzo ważny, sprawia trudności głównie wtedy, gdy nie jest systematycznie ćwiczona. Scena ma swój rytm. Rytmika pozwala opanować go i prawidłowo wykorzystywać.

D.S.: Rytmika daje mi napęd wewnętrzny pomagający uzyskać korelację ruchu ze słowem i coś, co pomaga uwolnić emocje, czyli rytm wewnętrzny.

M.K.: Rytmikę traktowałam początkowo „z przymrużeniem oka”, z czasem jednak zrozumiałam, że uczy ona systematyczności, skupienia i równoczesnego myślenia o różnych działaniach. Uczę się być Napoleonem.

P.J.: To jest zupełnie co innego niż mówienie samego tekstu. Rytmika pomaga w świadomości gestu, ruchu podczas mówienia tekstu, daje panowanie nad ciałem i mówiąc tekst, jest się świadomym wykonywanych czynności.

A.Ś.: Zyskałam umiejętność korelacji w scenach. Mówiąc tekst, myślę o czymś jeszcze, o tym, czego nie ma w samej treści. Wówczas wypowiedź jest głębsza. W ćwiczeniach rytmicznych trudność sprawia mi zmiana czynności.

D.M.: Nie zdawałem sobie sprawy, że tak wielki kłopot sprawi mi ruch – to rozwija i daje świadomość ciała. Każda scena ma swój rytm i doświadczenia z rytmiki pomagają w scenach. Korelacja jest najtrudniejsza.

P.P.: Ciekawy przedmiot, uczy organizacji, coraz trudniejsza korelacja w miarę przybywania nowych elementów. Cieszę się, że jest tylko przez pierwszy rok.

Z powyższych wypowiedzi wynika, jak bardzo różnie studenci odbierają ten przedmiot, a także to, jak bardzo przydatne są te – w końcu proste – ćwiczenia. „Proste”, każde z nich bowiem w początkowej fazie może być łatwe, natomiast gradacja trudności polega na stopniowym komplikowaniu rytmu i nakładaniu się warstw czynności.

Ważna jest również współpraca ćwiczących między sobą. Sięgnę do wypowiedzi Konstantego Stanisławskiego: „wielu aktorów odnosi się do swej pracy zbyt powierzchownie i na próbach śledzi tylko to, co bezpośrednio dotyczy ich roli, a zupełnie lekceważy te sceny i akty, w których nie bierze udziału”<sup>3</sup>. Chcąc przygotować przyszłych aktorów do ich wzajemnej współpracy, zaczynam od elementarnych ćwiczeń. Czynności tworzące dane działanie rozdzielam pomiędzy poszczególne osoby, nakładając na nie stopniowo coraz więcej zadań. Przykładowo: frazę rytmiczną po wspólnym przećwiczeniu dzielę po jednym takcie, po części taktu, aż w końcu po jednej wartości rytmicznej między osoby w kręgu, tak aby niejako odbierały sobie każdą następną: klaskaniem, mową lub śpiewem. Następnie dodaję odpowiedni do głosu gest i wreszcie także ruch. Można też wprowadzić równoczesne podawanie tekstu, dla urozmaicenia zastosować zmianę kierunku w kole. Takie ćwiczenie można stosować w różny sposób, przyoblekając je w coraz to nowszą formę.

3 K. Stanisławski, *Myśl teatralna XX wieku*, cz. 1, Warszawa 1982, s. 23.



Innym ważnym aspektem, na który należy zwrócić uwagę, jest wyrobienie poczucia równomiernej pulsacji i poczucia frazy. Muszą one wejść w podświadomość, jako że każde dzieło, z którym przyjdzie się aktorowi zmierzyć, rządzi się swoistym rytmem i frazą. Dla niektórych fraza muzyczna jest niełatwa do zrozumienia. Jednym z wielu ćwiczeń jest tak zwana polimetria sukcesywna. Powtarzającej się w sumie cztery razy frazie towarzyszą kolejno: wysłuchanie i rozpoznanie następstw metrycznych, powtórzenie jej z zaznaczeniem akcentów metrycznych poprzez klaśnięcie i prowadzenie rąk kolistym ruchem, tak dużym, jak na to pozwala długość taktu, przy równoczesnym zaznaczeniu pulsu krokami, poruszając się w różnych kierunkach. Trzecie powtórzenie frazy metrycznej odbywa się podobnie, ale zmienia się sposób zaznaczenia akcentów – tym razem trzeba klasnąć o dłoń innej osoby. Czwarta fraza to powrót do kręgu i wykonanie odpowiedniego taktowania i pulsacji. Ćwiczenie to wymaga umiejętności wysłuchania frazy, zwrócenia uwagi na innych współdziałających oraz umiejętności oceny odległości, czasu, kroku, gestu, a także zawiera elementy improwizacji. Podobne ćwiczenie stosuję na wydziale wokalnym w szkole muzycznej II stopnia.

Rytmika z wokalistami wymagałaby osobnego omówienia, ponieważ obok nauki nie tylko śpiewu i gry na instrumencie (fortepian), lecz również zasad muzyki, kształcenia słuchu, harmonii, form czy literatury stanowi ona ważne ogniwo w procesie nauczania i pozwala na profesjonalne przygotowanie muzyczne i sceniczne.

### Szczegółowe omówienie prezentacji ćwiczeń praktycznych

Na Wydziale Rytmiki studenci wykonują czasem bardzo trudne ćwiczenia, podczas których koncentracja musi być bardzo duża. Wymaga się zapanowania nad kilkoma torami myślenia i bycia przygotowanym na bodźce zmieniające sposób ćwiczenia, co pozwala doskonalić refleks.

Ćwiczenia takie zaprezentowane zostały przez uczennice Wydziału Rytmiki Państwowej Szkoły Muzycznej II Stopnia im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie: Magdalenę Czarnotę, Julię Basistę, Justynę Kulę, Monikę Moskałę i Agnieszkę Paszkot. Były to ćwiczenia prezentujące:

- polimetrię sukcesywną,
- łańcuch realizacji tematów w metrum pięciomiarowym,
- jednotaktowy rytm ze zmieniającym się taktowaniem w różnym czasie, dla każdej ręki na hasło (rodzaj inhibicji).

Jak już wspomniałam, propozycje dalcroze'owskie wieńczy ćwiczenie mające na celu przedstawienie ruchem muzyki. Przeżycie muzyki w sposób zarówno psychiczny, jak i fizyczny jest jakby transpozycją muzyki na obraz ruchowy. Taką interpretację przedstawili studenci pierwszego roku Wydziału Aktorskiego PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie Aleksandra Batko i Piotr Czerniejewski.

## Wnioski

Na koniec należy podkreślić, że metoda Émile'a Jaques-Dalcroze'a wymaga od nauczyciela kreatywności i ciągłych zmian sposobów nauczania. Może być rozmaicie interpretowana, ale zawsze musi rządzić się prawami muzyki.

Przeżywanie najbardziej autentyczne i realne to przeżywanie całym sobą, a więc ciałem, głosem, swoimi wewnętrznymi emocjami, co zapewnia muzyka, która bywa wewnętrznym bodźcem, ale staje się istotą własnego „ja”.

Edukacja bez sztuki nie może zaistnieć. Stąd, czyli ze sztuki, wypływa kreatywność, świeży powiew, jakaś wizja, artyzm słowa, obrazu, ruchu, czy też muzyki.

Ze względu na ograniczenie długości tekstu jest to jedynie zarys poszczególnych działań dydaktycznych, które warto byłoby rozwinąć i przedstawić szerzej.

Joanna Szczyrba  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Muzyka dla dzieci, czyli działania intersemiotyczne zaprojektowane wokół opery *Słowik* Igora Strawińskiego

### Wstęp

Współczesny odbiorca – w tym dziecko – poza sporadycznym kontaktem bezpośrednim z wykonawcą obcuje z dziełami muzycznymi, głównie za sprawą multimedialnych łączących takie formy przekazu jak słowa, dźwięki i obrazy. Złożoność multimedialnej rzeczywistości tworzy współczesne otoczenie dziecka, istotne zatem w procesie edukacji muzycznej staje się z jednej strony zapoznanie dziecka z autonomicznymi cechami języka muzycznego, natomiast z drugiej strony eksponowanie znaczeń wspólnych dla wszystkich dziedzin sztuki<sup>1</sup>. Przekonania na temat jedności sztuk mają swoje źródło w starożytnej koncepcji dramatu greckiego, w którym łączono słowo, muzykę i taniec. Ze wzmoczoną siłą idea ta odrodziła się w romantycznej koncepcji sztuki zakładającej syntezę: muzyki, literatury, poezji oraz sztuk plastycznych. Sztuki, „korespondując» ze sobą, inspirowały się wzajemnie bądź jedna sztuka wyrażała sobie dostępnymi środkami to, co jest niewyraźne przez inną”<sup>2</sup>. Sięgano zatem po teksty poetyckie i treści dramatyczne do pieśni i oper, opatrywano komentarzem pozamuzycznym muzykę instrumentalną, tworząc tym samym nurt muzyki programowej.

Przekład intersemiotyczny, przez który rozumiem wyrażanie emocji i idei zawartych w muzyce, poprzez działania w różnych kodach: językowym, plastycznym i pantomimicznym, jest szczególnie aktualny w kontekście pedagogicznym, uwzględniającym multimedialny charakter współczesnej egzystencji. Poznawanie przez dzieci mechanizmu działania intersemiotycznego<sup>3</sup> prowadzi do wielu pozytywnych zjawisk takich jak: uświadomienie dziecku uniwersalnego charakteru wartości, pełniejszej percepcji dzieła, wyrazistego przeżycia estetycznego<sup>4</sup>. Efektem tych działań może być formułowanie własnego komunikatu, wyrażonego w swoistym dla dziecka języku sztuki. Jego

---

1 M. Guśpiel, J. Dyląg, R. Małoszowski, *Reforma oświaty to też inne spojrzenie na edukację przez sztukę*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt7/reformao.html> (dostęp: 1.05.2013).

2 M. Kowalska, *ABC historii muzyki*, Kraków 2001, s. 413.

3 L. Puchalka, *Intersemiotyczny odbiór muzyki*, „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7).

4 J. Dyląg, *Formy kreacji muzycznej w edukacji przez sztukę*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. I Adamek, Kraków 2001, s. 164.

budulec stanowią takie elementy jak dźwięk i obraz, twórczo przekształcane w ramach projektowania niekonwencjonalnych wypowiedzi<sup>5</sup>. Idea wykorzystywania różnych kodów sztuki jest istotna także w świetle inteligencji wielorakich Howarda Gardnera<sup>6</sup>. Dziecko, które nie spełnia się w czasie aktywności muzycznych, może się realizować poprzez wytwory plastyczne, pantomimiczne czy językowe<sup>7</sup>.

## Muzyka dla dzieci

Muzyka dla dzieci, sztuka tworzona przez dorosłych, której tworzywo stanowią artystycznie zorganizowane dźwięki, percypowane przez młodych słuchaczy, jest także składnikiem multimediiów. Aby dziecko było w stanie odczytać i zauważyć wartość muzyki w multimedialnym świecie, powinno w trakcie procesu edukacyjnego aktywnie poznawać dzieła zróżnicowane pod względem rodzajów i gatunków, a także dostosowane do psychofizycznych możliwości dziecka. Z tego względu istotna jest jednoznaczność emocjonalna struktur dźwiękowych oraz kilkuminutowa ekspozycja utworów. Należy zaakcentować, iż percepcja całego dzieła jest celem odległym, ponieważ dzieciństwo jest jedynie okresem wprowadzenia do kultury muzycznej, która kształtuje się przez całe życie.

Dla dziecka najbliższa w percepcji jest muzyka wokalna. Obejmuje ona utwory zarówno do słuchania, jak i możliwe do wykonania przez uczniów. Zazwyczaj treść tekstu zawarta w piosenkach ułatwia odbiór treści muzycznych. Muzyka wokalna pełni funkcję wprowadzania dziecka w złożony, a zarazem abstrakcyjny świat zjawisk muzycznych<sup>8</sup>. Ze względu na większe zróżnicowanie brzmieniowe nieco trudniejsza w odbiorze jest muzyka instrumentalna, której podstawowym budulcem jest tylko dźwięk. Dzieci chętnie jednak akceptują ten rodzaj muzyki głównie ze względu na związane z nią możliwości aktywności ruchowej i gry na instrumentach muzycznych<sup>9</sup>. Muzyka wokalno-instrumentalna, z wyłączeniem prostych form takich jak piosenki z akompaniamentem, jest dla dzieci trudniejsza w odbiorze i wymaga uprzedniego przygotowania. Jednak wykorzystanie fragmentów oper, kantat, oratoriów, mszy jest wartościowe w procesie edukacyjnym dziecka, choć wymaga odpowiedniego przygotowania i ukierunkowania odbioru przez nauczyciela<sup>10</sup>.

Należy podkreślić, iż w kanonie dzieł muzycznych przeznaczonych do słuchania przez dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym niewiele pojawia się takich utworów, które powstały w XX wieku oraz współcześnie. Tymczasem jak wskazuje

5 *Ibidem*, s. 164.

6 M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004.

7 M.J. Elias, S.E. Tobias, B.S. Friedlander, *Dziecko emocjonalnie inteligentne*, Poznań 1998, s. 51.

8 Zob. M. Przychodzińska, E. Lipska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, s. 217–218.

9 J. Dyląg, *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, red. I Adamek, Kraków 2002, s. 141–145.

10 *Ibidem*.

Umberto Eco, to właśnie muzyka współczesna nakłania nas do nieustannego łamania schematów, a w nietrwałości modeli dopatruje się roli wychowawczej prowadzącej do ocalenia i odzyskania autonomii<sup>11</sup>.

W tradycyjnym nauczaniu muzyki kształtowanie umiejętności percepcyjno-recepcyjnych jest traktowane marginalnie i niejednokrotnie utożsamiane z biernym i nudnym procesem poznawczo-wolicjonalnym, łączonym z transmisyjnym modelem kształcenia, którego celem nie jest odkrywanie i doświadczanie, ale słowne przekazywanie wiedzy i umiejętności przez nauczyciela. Natomiast w świetle poglądów psychologicznych percepcja jest procesem podstawowym, dziecko bowiem uczy się muzyki analogicznie do języka poprzez naśladownictwo<sup>12</sup>, a także twórczym – rezultat procesu percepcji zbliżony jest do parafrazy<sup>13</sup>. Według Johna Slobody po pierwsze, pamiętamy nie absolutne wysokości dźwięku, ale przede wszystkim relacje i wzorce<sup>14</sup>, które w dalszej perspektywie składają się na nasze doświadczenie muzyczne, ułatwiające także bardziej złożone percypowanie. Po drugie, głównym produktem końcowym słuchania jest szereg przemijających i niekomunikatywnych obrazów umysłowych, uczuć, wspomnień i oczekiwań<sup>15</sup>, które prowadzą do zadawania kolejnych pytań i refleksji. Jak wskazuje wspomniany psycholog muzyki, do działań polegających na grupowaniu dźwięków mają skłonność nawet bardzo małe dzieci<sup>16</sup>, natomiast zdolność refleksyjnej świadomości struktur i wzorów muzycznych wzrasta między piątym a dziesiątym rokiem życia<sup>17</sup>.

Wobec powyższych informacji szczególnie istotne jest wykorzystywanie w edukacji muzycznej wzorcowego dzieła o charakterze komunikatu, którego dziecko doświadcza i który poznaje – poprzez aktywną percepcję oraz metodę słuchania analitycznego, ukierunkowaną na dostrzeganie w muzyce jak największej ilości elementów, a także interpretuje poprzez twórcze aktywności. Ponadto obcowanie z dziełem inspiruje dziecko do działań improwizatorskich, stanowiących analogię do spontanicznego poznawania języka<sup>18</sup>.

## Działania intersemiotyczne zaprojektowane wokół opery *Słowik*

Percepcja opery powszechnie uznawana jest za czynność znacznie wykraczającą poza możliwości poznawcze dziecka. Nie bez przyczyny do zaprojektowania działań z dziećmi przedszkolnymi wykorzystałam kilka fragmentów opery *Słowik* Igora Strawińskiego,

11 U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Warszawa 1973, s. 157.

12 J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002, s. 22–24.

13 *Ibidem*, s. 69.

14 *Ibidem*, s. 6.

15 *Ibidem*, s. 181.

16 *Ibidem*, s. 186.

17 *Ibidem*, s. 256.

18 *Ibidem*, s. 235–285.

która została zainspirowana dobrze znaną baśnią Hansa Christiana Andersena o tym samym tytule. Dzieci w trakcie procesu akulturyzacji wielokrotnie słuchały odczytu tej baśni, czy to przez rodziców, czy przez nauczycieli, a także znały ją z ekranizacji – filmu animowanego *Pan Andersen opowiada: Słowik*. Poddając więc syntezie dziecięce doświadczenia oparte na wiedzy potocznej pozyskanej z różnych źródeł, starałam się poszerzyć je o nowe artystyczne horyzonty, jakie prezentuje opera *Słowik* Igora Strawińskiego. Pomocniczo w ramach działań twórczych wykorzystywałam film animowany *Pan Andersen opowiada: Słowik*.

Zorganizowane przeze mnie działania badawcze zostały przeprowadzone w oddziale przedszkolnym funkcjonującym przy jednej z podkrakowskich szkół, w osiemnastoosobowej grupie, zróżnicowanej zarówno pod względem wieku (5–7 lat), jak i płci (9 dziewczynek oraz 9 chłopców). W ramach badań odbyły się trzy jednostki dydaktyczne. Każda z nich oscylowała wokół innego fragmentu opery. Pierwsze zajęcia dotyczyły sceny *Poszukiwań słowika przez dworzan*, drugie były zorganizowane wokół *Śpiewu słowika*, natomiast istotę trzeciego spotkania stanowiła *Gra mechanicznego słowika*. Każdy z tych fragmentów jest zróżnicowany pod względem treści, opracowania muzycznego oraz ewokowanych przez muzykę emocji i idei:

**Tabela 1.** Organizacja działań badawczych

Lp.	Tytuł fragmentu	Pojęcia muzyczne	Kategorie emocji, idee
1.	<i>Poszukiwanie słowika przez dworzan</i>	wokalne środki muzyczne (sopran, bas, śpiew solowy, chóralny) wysokość barwa głosu brzmienie instrumentów artykulacja dynamika efekty onomatopieczne akompaniament	strach
2.	<i>Śpiew słowika naturalnego (Chanson du Rossignole)</i>	wokalne środki muzyczne (sopran, wokaliza) melodia brzmienie instrumentów akompaniament forma muzyczna (wyodrębnianie fragmentów podobnych i różnych)	smutek idea naturalności
3.	<i>Gra mechanicznego słowika (Jeu du Rossignol Mechanique)</i>	brzmienie instrumentów akompaniament efekty onomatopieczne	zadowolenie idea sztuczności

Źródło: opracowanie własne

Proces dydaktyczny, którego podstawę stanowiły wymienione fragmenty rozumiane jako wzorcowy komunikat, zwykle przebiegał według podobnego modelu, złożonego z pięciu grup zadań. Na początku (1) przypominałam dzieciom fragment baśni, który miał na celu przygotować je do percepcji i lepszego zrozumienia fragmentu muzycznego.

(2) Następnym etapem było aktywne słuchanie fragmentu opery. Aby działanie to przyniosło oczekiwane rezultaty, poprzedzone zostało zadawaniem przez nauczyciela pytań dotyczących elementów i środków muzycznych (wyrażających pewne emocje lub idee), które dzieci odkrywały w czasie percepcji. Na podstawie tych doświadczeń muzycznych (3) dzieci twórczo przetwarzały poznane elementy muzyczne poprzez improwizację wokalną, instrumentalną czy wokально-instrumentalną. Dopiero po zrozumieniu istoty wybranej emocji oraz umiejętności wyrażenia jej w kodzie muzycznym przechodziłam do (4) działań intersemiotycznych, które pozwalały przenieść zdobyte doświadczenia i wiedzę na inne kody: językowy, pantomimiczny bądź plastyczny. Każdą jednostkę dydaktyczną starałam się zakończyć (5) zadaniem łączącym działania muzyczne między innymi z tekstem baśni bądź z filmem animowanym. Należy podkreślić, iż powyższy model stanowił wzór, który w trakcie moich działań pedagogicznych był modyfikowany – niektóre zadania zostały wprowadzone w innej kolejności, pominięte lub połączone z innymi.

Zgodnie z następstwem baśniowych zdarzeń przedmiotem moich pierwszych zajęć dotyczących opery *Słowik* był fragment sceny pt. *Poszukiwanie słowika przez dworzan*. Opracowanie muzyczne tego wokально-instrumentalnego fragmentu jest różnorodne, zgodnie z literą Andersenowskiej baśni występuje tu wiele postaci, które wykonują zarówno fragmenty solowe, dialogi, jak i krótkie partie chóralne. Natomiast w towarzystwie instrumentalnym, które poprzedza partie solowe bądź im towarzyszy, ewokowana jest emocja strachu, uzasadniona przez treść baśni: gdyby dworzanie nie odnaleźli słowika, dosięgłaby ich sroga kara – deptanie po brzuchach (według baśni) lub „razy” zadane bambusowymi kijami (według libretta). Szczególnie atrakcyjne w kontekście pracy z dziećmi są także zawarte w tym fragmencie instrumentalne odgłosy onomatopieczne, oddające rechot żab czy muczenie krowy. Bardziej szczegółowy opis fragmentu baśni oraz środków muzycznych zawiera Tabela 2.

Proces dydaktyczny zorganizowany wokół fragmentu *Poszukiwań słowika* rozpoczęłam od zapoznania dzieci z treścią fragmentu baśni Andersena. Następnie wielokrotnie dokonywałam ekspozycji dzieła, za każdym razem uwzględniając inny jego aspekt muzyczny.

Przy pierwszym słuchaniu dzieci rozpoznawały wokalne środki muzyczne, określając je własnym słownictwem, przykładowo „śpiew pana”, „śpiew pani”, „razem śpiewali”. Na podstawie tych wypowiedzi wprowadziłam trzy terminy muzyczne takie jak: bas – dla bardzo niskiego śpiewu pana, sopran – dla bardzo wysokiego głosu pani, chór – dla śpiewu wielu osób. Dzieci chętnie wzięły udział w zabawie muzycznej, w której podzieliły się na dwóch solistów – bas i sopran, oraz grupę chórzystów. W takim składzie wykonywały umuzycznione zadanie *Gdzie jest słowik?*. Wprawdzie śpiew dzieci nie mieścił się w skali nadmienionych głosów, ale celem zabawy było połączenie nazwy głosu z płcią wykonawcy. Następnie dzieci zostały podzielone na trzy grupy i w kodzie pantomimicznym ilustrowały rękami wysokość danego głosu. Przykładowo gdy w trakcie odstuchiwania fragmentu dzieci słyszały śpiew: basu – pierwsza grupa reagowała, przykucając bardzo nisko; sopranu – druga grupa wyciągała ręce bardzo wysoko; chóru – trzecia grupa trzymała się

za dłonie. Następnie w kodzie językowym uczniowie tworzyli zagadki charakteryzujące poszczególne rodzaje głosów.

Tabela 2. Opis sceny *Poszukiwania słowika przez dworzan*

Tytuł wybranego fragmentu baśniowego	<i>Poszukiwanie słowika przez dworzan</i>
<b>Baśń Andersena</b>	<p>[...] Poszli więc wszyscy do lasu, gdzie zwykle śpiewał słowik, pól dworu im towarzyszyło; po drodze usłyszeli ryk krowy.          – O! – powiedział jeden z dworzan. – Macie słowika! Ileż to siły w tak małym stworzeniu! Słyszałem go z całą pewnością już dawniej!          – Nie, to krowy ryczą! – powiedziała mała pomywaczka. – Jeszcześmy daleko od słowika!          Teraz żaby zarechotały w bagnisku.          – Cudownie! – powiedział chiński kapelan. – Nareszcie go słyszę. Śpiew jego brzmi jak dzwonki kościelne.          – Nie, to żaby! – powiedziała mała pomywaczka [...]¹.</p>
<b>Realizacja wybranych elementów baśniowych na przykładzie opery <i>Słowik</i> Igora Strawińskiego</b>	<p>Mała pomywaczka (sopran)          Marszałek (bas)          Bonze (bas)          Chór dworzan (tenory, basy)</p> <p>Dialogi o charakterze recytatywnym przeplatają się z chóralnymi komentarzami.</p> <p>Emocje dominujące: strach, nerwowość towarzysząca poszukiwaniom, zostały osiągnięte w towarzyszeniu instrumentalnym poprzez artykulację, przyspieszenia w partii fagotu i klarnetu basowego oraz smyczków.</p> <p>Ewokowanie rzeczywistych odgłosów zwierząt zostało osiągnięte przez zastosowanie efektów onomatopeicznych: „muczenie krowy” – glissanda w partii wiolonczeli oraz kontrabasów, „rechot żab” – ozdabianie powtarzanego dźwięku przednutkami w grupie instrumentów dętych (obój, rożek angielski, klarnety)².</p>
<b>Czas trwania fragmentu</b>	1'44"
Dokładna lokalizacja na CD³	nr 1. <i>Introduction</i> (10'30"–11'44")

<sup>1</sup> H.Ch. Andersen, *Słowik*, <http://basnie.republika.pl/slowik.htm> (dostęp: 1.05.2013).

<sup>2</sup> J. Szczyrba, „Opera *Słowik* Igora Strawińskiego”, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. A. Jarzębskiej (maszynopis), Kraków: Instytut Muzykologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, k. 69–75.

<sup>3</sup> I. Stravinsky, *Le Rossignol* (CD), [w:] *Igor Stravinsky 1883–1971 the edition*, Sony Classical Operas, t. 8.



Podczas kolejnych odsłuchów starałam się skoncentrować uwagę dzieci na fragmentach instrumentalnych. Na początku dzieci usiłowały określić, jakie zwierzęta zostały oddane za pomocą środków muzycznych (krowa i żaby), a następnie próbowały naśladować odgłosy wydawane przez te zwierzęta na fletach i instrumentach. W toku kolejnych ekspozycji fragmentu opery dzieci nazywały i rozpoznawały: brzmienie instrumentów (fagotu i klarnetu basowego), artykulację (długa czy krótka) oraz dynamikę (cicha, głośna, coraz cichsza, coraz głośniejsza). Muzyka zawarta w tym fragmencie wyrażała negatywną emocję strachu, którą dzieci z łatwością rozpoznały. Uczniowie uzasadniali, że dworzanie mogli obawiać się ciemności, nieznanymi zwierzętami lub cesarskiej kary, w razie gdyby nie odnaleziono słowika. Kolejnym zadaniem mającym pomóc dzieciom w zrozumieniu emocji strachu było projektowanie krótkiego utworu instrumentalnego: *Przerażeni dworzanie*. Po muzycznej interpretacji dzieci wyrażały emocje w działaniach intersemiotycznych: pokazywały przerażoną kucharkę, wystraszonego marszałka, skradających się po lesie dworzan czy uciekające na widok dworzan zwierzęta. Ponadto uczniowie w kodzie językowym opisywali, jak wygląda człowiek, który się boi; układali dialogi dworzan, którzy chcieli szybko odnaleźć słowika. Aby pozytywnie rozładować negatywną emocję strachu, zaproponowałam dzieciom pracę w kodzie plastycznym: *I po strachu*. Na podsumowanie zajęć odczytałam w nietypowy sposób fragment baśni. Pomijałam słowa dotyczące odgłosów zwierząt – w tych miejscach dzieci w dowolny sposób naśladowały brzmienie rechotania żab czy muczenia krów.

Na drugich zajęciach zapoznałam dzieci z brzmieniem fragmentu solowego *Chanson du Rossignole*. Interesujące jest to, iż partię tytułowego bohatera opery *Słowik* Strawińskiego wykonuje nie instrument, lecz sopran koloraturowy. Niezwykła inwencja melodyczna śpiewu słowika słyszalna jest w wirtuozowskiej wokalizie o falującym rysunku melodycznym oraz we fragmentach z tekstem wykonywanych przez głos. Przepelniony smutkiem i melancholią śpiew słowika wywołuje u Cesarza łzy wzruszenia.

Po przypomnieniu fragmentu Andersenowskiej baśni dzieci wysłuchały fragmentu *Śpiewu słowika naturalnego* (1'07"). Ich zdziwienie budził fakt, iż śpiew słowika był wykonywany przez wysoki kobiecy głos – sopran, podobnie jak partia kucharki, podczas gdy spodziewały się one onomatopiecznego fragmentu realizowanego przez instrumenty. Podczas drugiego słuchania dzieci wsłuchiwały się, w jaki sposób realizowana jest partia słowika naturalnego. Aktywna percepcja zaowocowała opisami spostrzeżeń dotyczących śpiewu: na głosce „a” (wokaliza) oraz z tekstem w nieznanym (rosyjskim) języku. W trakcie kolejnej ekspozycji utworu dzieci zastanawiały się, w jaki sposób określić i pokazać ręką, jaki jest kontur linii melodycznej. Opisywały go w następujący sposób: „dźwięki idą raz w dół, raz w górę”, i łączyły go z falowaniem dłonią. Następnie uczniowie kojarzyli śpiew słowika z emocją smutku lub tęsknotą. Na zakończenie słuchaliśmy całego fragmentu *Chanson* (3'45") w celu wyodrębnienia zróżnicowanych jednostek formalnych. Utwór rozpoczynał się i kończył krótkim wstępem instrumentalnym (A<sup>1</sup>), następnie dzieci rozpoznały wokalizę (B<sup>1</sup>), śpiew z tekstem (C), wokalizę (B<sup>2</sup>) oraz krótkie instrumentalne zakończenie (A<sup>2</sup>). Na podstawie doświadczeń nabytych przez aktywne słuchanie

dzieci podzielone na cztery grupy projektowały w kodzie muzycznym zadanie pod tytułem *Słowicze trele na dworze cesarskim*. W najbardziej interesujący sposób zaprezentowała się grupa trzecia – dzieci wykonały kilkuczęściowy utwór. Poprzedzony był on krótkim instrumentalnym wstępem, grany na dzwoneczkach. Część właściwą stanowiła wokaliza oparta na dwóch wysokościach, po czym wykonały wymyślone i umuzycznione przez siebie wyrażenia: *smutny dzień, bez kwiatów, bez rybaka*, następnie powtórzyły głosową wokalizę i zamknęły utwór krótkim fragmentem instrumentalnym. Wokół smutku oraz naturalności oscylowały zadania pantomimiczne. Dzieci ilustrowały mimiką, gestem smutek słowika uwięzionego w cesarskim pałacu. W celu zastąpienia negatywnej emocji smutku pozytywnym zadowoleniem dzieci wykonały pracę plastyczną zatytułowaną *Śpiew zadowolonego słowika*. Korzystając ze znajomości poprzednich fragmentów baśni, narysowały barwne prace, w których łączyły zadowolenie słowika z:

- możliwością wykonywania swojej muzyki,
- śpiewem dla ludzi,
- możliwością wykonywania muzyki wśród natury i dla natury.

Tabela 3. Opis *Śpiewu słowika naturalnego*

Tytuł wybranego fragmentu baśniowego	<i>Śpiew słowika naturalnego</i>
Baśń Andersena	„[...] Pośrodku dużej sali, w której znajdował się cesarz, umieszczono złoty pręt i na nim miał siedzieć słowik. Cały dwór zebrał się w sali, a małej pomywaczce pozwolono stać pod drzwiami, bo teraz była już kucharką nadworną. Wszyscy w swych najwspanialszych szatach przyglądali się małemu, szaremu ptaszкови, a cesarz skinął mu głową. A słowik śpiewał tak pięknie, że cesarzowi łzy stanęły w oczach, a gdy spłynęły mu po policzkach, słowik zaśpiewał jeszcze ładniej, tak że śpiew ten sięgał prosto do serca [...]” <sup>1</sup> .
Realizacja wybranych elementów baśniowych na przykładzie opery <i>Słowik I. Strawińskiego</i>	Partia słowika naturalnego jest reprezentowana przez różnorodne środki muzyczne: – sopran koloraturowy bez tekstu (wokalizy) – sopran koloraturowy z tekstem. Partia słowika jest oparta na skali chromatycznej, dominuje w niej brak powtarzalności struktur dźwiękowych. W budowie formalnej <i>Chanson</i> można dostrzec ukształtowanie zwierciadlane, utworzone poprzez instrumentalny wstęp (A <sup>1</sup> ) i zakończenie (A <sup>2</sup> ), początkową (B <sup>1</sup> ) i końcową kadencję wokalną (B <sup>2</sup> ) oraz trzy zwrotki, stanowiące centrum partii (C <sup>1</sup> , C <sup>2</sup> , C <sup>3</sup> ) <sup>2</sup> .
Czas trwania fragmentu	1'07" 3'45"
Dokładna lokalizacja na CD <sup>3</sup>	nr 4. <i>Chanson du Rossignol</i>

<sup>1</sup> H.Ch. Andersen, *Słowik*, *op. cit.*

<sup>2</sup> J. Szczyrba, „Opera *Słowik* Igora Strawińskiego”, *op. cit.*, s. 56–61.

<sup>3</sup> I. Stravinsky, *Le Rossignol*, *op. cit.*



Trzecie zajęcia dotyczyły fragmentu muzycznego *Jeu du Rossignol Mechanique*. *Jeu* z francuskiego tłumaczy się jako ‘gra, igraszka, zabawa’. W przeciwieństwie do wokalnoinstrumentalnej partii słowika naturalnego, reprezentującego żywą istotę, instrumentalna partia słowika sztucznego odznacza się pewną mechanicznością. Występ sztucznego słowika rozpoczyna się od efektu onomatopeicznego oddającego odgłos nakręcania mechanizmu, który jest kontynuowany przez całą partię. Istotą tej partii jest gra dwóch obojów realizujących melodię oraz ostinato zakomponowane na wiolonczelę, klarnety, czelesty i harfy<sup>19</sup>.

Tabela 4. Opis Gry sztucznego słowika

Tytuł wybranego fragmentu baśniowego	<i>Gra sztucznego słowika</i>
Baśń Andersena	[...] Pewnego dnia do cesarza nadeszła duża paczka, na której było napisane „Słowik”. – Pewnie nowe dzieło o naszym sławnym ptaku! – powiedział cesarz; lecz nie była to książka, tylko małe arcydzieło zamknięte w pudełku. Był to sztuczny słowik, podobny do prawdziwego, ale cały wysadzany brylantami, rubinami i szafirami; wystarczyło go nakręcić, a śpiewał te same piosenki co żywy ptak i przy tym poruszał ogonem w dół i w górę, i błyszczał cały, i świecił srebrem i złotem. Na szyi miał wstążeczkę, a na niej napis: „Słowik cesarza Japonii jest niczym wobec słowika cesarza Chin”. – Ach, jakie to piękne! – zachwycali się wszyscy, a ten, który przyniósł ptaka, otrzymał natychmiast tytuł „cesarskiego naddostawcy słowików” [...]¹.
Realizacja wybranych elementów baśniowych na przykładzie opery <i>Słowik</i> I. Strawińskiego	Partia wyłącznie instrumentalna: linię melodyczną realizują dwa oboje, natomiast akompaniament jest tworzony przez burdony w wiolonczeli, tremolanda w klarnetach, dialogowanie sekundowo-kwartowych akordów w czeleście z oktawami w partii harfy. Wstęp – onomatopeiczny motyw oddający odgłosy nakręcania sztucznego ptaka: gra na harfie <i>trem. ad libitum</i> oraz <i>frotté ces ordres</i> ².
Czas trwania fragmentu	0'59"
Dokładna lokalizacja na CD³	nr 7. <i>Jeu du Rossignol Mecanique</i>

<sup>1</sup> H.Ch. Andersen, *Słowik*, *op. cit.*

<sup>2</sup> J. Szczyrba, „Opera *Słowik* Igora Strawińskiego”, *op. cit.*, s. 67.

<sup>3</sup> I. Stravinsky, *Le Rossignol*, *op. cit.*

Źródło: opracowanie własne

Po przypomnieniu dzieciom fragmentu baśni Andersena słuchały one fragmentu występu sztucznego słowika, aby odpowiedzieć na pytanie, po czym poznać, że partię tę może wykonywać zabawka czy żywa istota. Dzieci w pierwszej kolejności wymieniały odgłos nakręcania i ostatniowy akompaniament zbliżony – w ich opinii – do bicia dzwonów lub dźwięku starego zegara. Uczniowie zauważyli także, iż w przeciwieństwie do partii naturalnego słowika w tym utworze grają tylko instrumenty, które z pomocą pomogły nazywały. Określili, iż dominującą emocją w tym fragmencie jest zadowolenie. Uzasadniali, że zabawka może być zadowolona niezależnie od sytuacji, bo nie odczuwa tremy przed występem i jest jej obojętne, gdzie i przed kim ma odtworzyć swój utwór. Po rozpoznaniu podstawowych elementów muzycznych decydujących o mechaniczności i o dominującej w tym fragmencie emocji dzieci przystąpiły do zaprojektowania muzycznego utworu pod tytułem *Słowik zabawka wesolo występuje*, do którego wykorzystały niekonwencjonalne instrumenty perkusyjne: łyżki, tarki oraz dzwonki i flety proste. Na wzór usłyszanego fragmentu muzycznego w prezentacji wszystkich grup słyszalne były dwa plany brzmieniowe: melodie wygrywane na fletach prostych oraz powtarzane na przemian dźwięki łyżki i tarki. Dodatkowo niektóre z grup uzyskiwały efekt nakręcania słowika poprzez pocieranie łyżką o tarkę. Następnie dzieci w kodzie pantomimicznym realizowały zadanie *Gra mechanicznego słowika* – niektóre z dzieci poruszały się rytmicznie, starając się utrzymać niezmienny wyraz twarzy, na przykład uśmiech, szeroko otwarte oczy. Podczas kolejnego zadania dzieci projektowały sylaby, które miały oddawać grę mechanicznego słowika: bim-bam, tiri-tiri bim-bam, cyk-cyk, iju-iju itp. Na zakończenie zajęć dzieci wykonały pracę plastyczną pod tytułem *Po każdym nakręceniu słowik zaśpiewał tę samą piosenkę*. Aby podsumować doświadczenia muzyczne zdobyte w trakcie pracy z fragmentami opery *Słowik*, zaproponowałam dzieciom **zabawę w dubbing**. Dzieci zostały podzielone na dwie grupy: naturalnego słowika i sztucznego słowika. W takim składzie projektowały odgłosy wydawane przez te postacie. Następnie połączyłam aktywność muzyczną dzieci z fragmentem filmu animowanego (12'48"–13'19") dotyczącego duetu słowików, który był prezentowany bez głosu. Uczniowie starali się skoordynować muzykę każdego z ptaków z obrazami filmu animowanego.

## Wnioski

Działania intersemiotyczne zorganizowane wokół opery *Słowik* pozwoliły na doświadczenie przez dzieci złożoności języka sztuki w sposób dla nich atrakcyjny i przystępny. Jest to możliwe, gdy nauczyciel staje się organizatorem procesu edukacyjnego, w którym akcent z tradycyjnego nauczania przeniesiony zostaje na uczenie się. Uczeń zatem ma możliwość doświadczenia i odkrywania, a nie biernego odtwarzania; łączenia odległej wiedzy szkolnej z codziennym doświadczeniem. Dzięki zajęciom posługuje się nie tylko wiedzą pewną, ale także odnajduje się w sytuacjach złożonych, wymagających: stosowania analogii i szukania przeciwieństw, domyslenia się i zgadywania, zadawania pytań i krążenia wokół tematu, eksponowania

zaskakujących pomysłów oraz snucia refleksji<sup>20</sup>. Percepcja dzieła oparta na metodzie przekładu intersemiotycznego jest także doświadczaniem w rozumieniu deweyowskim, ponieważ poprzez rozmaite aktywności organizowane wokół dzieła materiał naszych doświadczeń łączy się z właściwościami utworu muzycznego, przez co przestaje być on dla odbiorcy obcy – przez „naśladowanie doświadczeń przeżywa niewątpliwie własne doświadczenie interpretacji i naśladownictwa”<sup>21</sup>.

---

20 B. Dymara, *Droga do marzeń czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*, [w:] *Dziecko w świecie marzeń*, red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 22.

21 U. Eco, *Dzieło otwarte*, *op. cit.*, s. 203.

Monika Waligóra

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Poznanie wielozmysłowe w muzycznej edukacji dzieci w przedszkolu

### Wstęp

Pojęcie nauczania polisensorycznego związane jest bezpośrednio z rozwojem muzycznym. Warto zwrócić uwagę, że dziecko z natury poznaje świat wielozmysłowo, zwłaszcza wzrokiem, słuchem i dotykiem – na początku oralnie i wszystkimi kończynami, poznając w ten sposób kształty, strukturę materiału, ale również dźwięki wydawane przez różne przedmioty przy uderzeniu, upadaniu, stukaniu, zgniataniu, gryzieniu itp. Dziecko bada rzeczywistość, a ta ma zawsze wiele wymiarów: umiejscowienie w przestrzeni, wielkość, kształt, zapach, wydaje dźwięk w ruchu i jest zawsze akustyczna. Ten rodzaj zabawy przenosi się potem na grę, najpierw na przedmiotach akustycznych (grzechotkach, kluczach, garnuszku itp.), a potem na instrumentach muzycznych, prezentowanych dzieciom przez dorosłych: bębenkach, clavesach, marakasach itp.

### Rozwój muzyczny dziecka

W metodyce muzyki na stałe branych jest pod uwagę wiele ogólnopedagogicznych zaleceń z uwzględnieniem psychologii uczenia się, teorii poznania, które mówią o istocie poznania przez zmysły, a także o integracji pedagogiki muzycznej z innymi dziedzinami nauki. Podstawą bowiem stymulacji polisensorycznej dziecka jest stworzenie mu jak najlepszych warunków do harmonijnego i prawidłowego rozwoju, a więc oferowanie jednostce różnorodnych bodźców oraz sytuacji sprzyjających jej aktywności i rozwojowi. W edukacji muzycznej są to: stosowanie metod aktywnego słuchania muzyki, przygotowanie do percepcji muzyki, wielostronne poznanie rzeczywistości – czasoprzestrzeni, własnego ciała i ruchu poprzez zajęcia muzyczno-ruchowe, a także grę na instrumentach szkolnych i dostępnych przedmiotach. Dużą rolę odgrywa również literatura – wiersze, krótkie teksty, które w sposób naturalny i przystępny dla dziecka ilustrują zjawiska muzyczne. Wzbogacają one język pojęć i rozwijają mowę dziecka, co wpływa następnie na prawidłowy rozwój śpiewu i intonację.

„Muzyka ma wspólne korzenie z mową. Obie prawdopodobnie wyłoniły się z prąkryku. Muzyka, tak jak mowa, jest formą naturalnej ekspresji”<sup>1</sup>. Myśl wyrażoną przez Ewę Klimas-Kuchtową kontynuuje Zofia Burowska, twierdząc, iż naturalny rozwój muzyczny dostrzegany jest pomiędzy pierwszym a trzynastym rokiem życia i właśnie wtedy zachodzą w organizmie najważniejsze zmiany, między innymi dojrzewanie analizatora słuchowego i sprawności psychomotorycznej. Badaczka zaznacza także, że w porównaniu ze zdolnościami na przykład matematycznymi, literackimi czy plastycznymi to właśnie zdolności muzyczne rozwijają się najwcześniej<sup>2</sup>. Należy tutaj zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy muzykalnością a uzdolnieniem muzycznym. Maria Przychodzińska uważa, iż

muzykalnością nazywa się zwykle zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki. Uzdolnienie zaś (tak jak i wybitny jego przejaw – talent) rozumiane jest szerzej – jako wspomniana zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki, połączona jednak z jednej strony ze specjalnie korzystnymi warunkami, np. do śpiewu, gry na fortepianie, skrzypcach czy innych instrumentach, z drugiej – z określonymi cechami charakteru niezbędnymi do uprawiania muzyki<sup>3</sup>.

Autorka za istotne cechy uważa między innymi: „wrażliwość, szczególną budowę aparatu głosowego, ręki, wysoką sprawność ruchową, ale również wysoko rozwiniętą pamięć, wyobraźnię i inteligencję”<sup>4</sup>.

Wiesława Sacher potwierdza powiązania między mową a muzyką, pisząc, iż

jedna i druga jest zestawem dźwięków. Ucząc się muzyki, dziecko łatwiej przyswaja mowę, jej artykulację i akcentację, a śpiewając, łatwiej też zapamiętuje słowa czy pewne informacje. Już samo słuchanie dźwięków mowy i muzyki ma znaczenie dla kształcenia uwagi, dyspozycji istotnej dla całego procesu rozwoju<sup>5</sup>.

O potrzebach i etapach rozwojowych dziecka w aspekcie muzycznym wypowiadają się Maria Manturzevska i Halina Kotarska, dzieląc je następująco:

- **okres prenatalny** – okres kształtowania się receptorów muzycznych i pierwszych reakcji sensoryczno-motorycznych na muzykę;
- **okres niemowlęcy** – okres rozwoju wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej na muzykę i początek aktywności muzycznej o charakterze reaktywno-funkcjonalnym;
- **okres ponimowlęcy** – okres rozwoju spontanicznej, niekontrolowanej aktywności muzycznej i kształtowania się podstawowych muzycznych kategorii percepcyjnych;

1 E. Klimas-Kuchtowa, *Znaczenie wczesnego rozwoju muzycznego dla przyszłej muzykalności*, [w:] *Człowiek – muzyka – psychologia*, Warszawa 2000, s. 311.

2 Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna*, Kraków 2006, s. 13.

3 M. Przychodzińska, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1974, s. 36.

4 *Ibidem*, s. 37.

5 W. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 207.



- **wiek przedszkolny** – okres rozwoju pamięci i wyobraźni muzycznej, spontanicznej ekspresji muzycznej, rozwoju śpiewu i zabaw muzycznych;
- **młodszy wiek szkolny** – okres zmiany orientacji z zabawowej na zadaniową, koncentracji na wynikach i osiągnięciach, intensywnego rozwoju podstawowych zdolności muzycznych i doskonalenia sprawności i umiejętności muzycznych;
- **wiek dorastania** – okres kształtowania się świadomego stosunku do muzyki, preferencji i postaw muzycznych<sup>6</sup>.

Autorki zaznaczają również, iż granice pomiędzy poszczególnymi etapami są płynne i często nachodzą na siebie, a także mogą być różne u poszczególnych osób<sup>7</sup>.

Żywe reakcje na muzykę i fascynację światem dźwięków można zauważyć u dzieci już w drugim czy trzecim miesiącu życia. Interesują się one dźwiękami instrumentów czy głosu, naśladują je, a także reagują radością lub niezadowoleniem na określonej barwę. To właśnie pierwsze lata życia mogą wpływać na dalszy rozwój zdolności muzycznych dziecka. Jak pisze M. Przychodzińska, „jest to jednak wiek, w którym dzieci nie są objęte planowym muzycznym wychowaniem. Wyjątek stanowią jednostki w szczególnie muzycznych rodzinach, w których pragnie się wykorzystać każdy dzień życia dziecka dla jego muzycznego rozwoju”<sup>8</sup>.

Zainteresowanie dziecka instrumentem muzycznym następuje pomiędzy trzecim a siódmym rokiem życia. Na tym etapie, jak twierdzi Z. Burowska, rozpoczyna się „używanie dostępnych instrumentów jako źródła dźwięku”<sup>9</sup>. Dziecko poprzez różne zmysły poznaje barwę, wygląd, kształty i brzmienie instrumentów – samodzielnie wydobywając dźwięki, manipulując dostępnymi instrumentami, a także próbując grać za pomocą przedmiotów niebędących instrumentami muzycznymi. W kolejnym etapie rodzaje aktywności muzycznej rozszerzają się – pomiędzy siódmym a dwunastym rokiem życia dziecko uczestniczy w śpiewie zbiorowym, świadomie realizuje formy taneczne, słucha wybranych utworów, a także uczy się gry na instrumentach oraz uczestniczy w koncertach.

Powołując się na słowa Romualdy Ławrowskiej, można stwierdzić, iż programy i metodyka zajęć muzyczno-ruchowych uwzględniają różne formy stymulowania ruchu i innych rodzajów aktywności muzycznej, takich jak rytmizacja mowy, ćwiczenia rytmiczne z zastosowaniem różnorodnych problemów muzycznych oraz sposobów wykonawczych<sup>10</sup>. Autorka podkreśla, iż „pobudzanie ruchu zachodzi w ćwiczeniach i zabawach muzyczno-ruchowych jako reakcja na bodźce płynące z różnych źródeł”<sup>11</sup>, takich jak:

6 M. Manturzevska, B. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa 1990, s. 31–32.

7 *Ibidem*, s. 31–32.

8 M. Przychodzińska, *Dziecko i muzyka*, *op. cit.*, s. 43–44.

9 Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna*, *op. cit.*, s. 22.

10 R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 97.

11 *Ibidem*, s. 97.



- stymulacja muzyką – ćwiczenia związane z realizacją rytmu danej muzyki, podkreślenia za pomocą rytmu na przykład miar taktowych, artykulacji, przekazywanie emocji,
- stymulacja ruchu rytmem mowy – zabawy z tekstem dotyczące realizacji rytmicznych – klaskania, tupania, rytmizowanie mowy, rozpoznawanie i zapis rytmu mowy,
- stymulacja własną wyobraźnią ruchową – tworzenie ruchu naśladowczego z odwołaniem do świata przyrody, rzeczy, zjawisk,
- stymulacja muzyką i warstwą semantyczną tekstu słownego – zastosowanie piosenek, pieśni, układanie i realizowanie ilustracji oraz inscenizacji ruchowych do słów piosenek<sup>12</sup>.

Standardy edukacji muzycznej dla przedszkola zakładają, iż

kształcenie muzyczne w przedszkolu jest integralną częścią pierwszego etapu edukacyjnego, zajmuje w nim znaczące miejsce z uwagi na szczególne predyspozycje dzieci w wieku od 3. do 7. roku życia do zajmowania się muzyką i zabaw muzyczno-ruchowych. Każde dziecko dysponuje wrodzonymi zadatkami zdolności muzycznych, a zatem ma prawo do ich rozwijania w początkowych etapach oddziaływań edukacyjnych, które są okresem szczególnej podatności na kształtowanie wszystkich elementów słuchu muzycznego i muzykalności. Równocześnie sprawność słuchowa i muzyczno-ruchowa dziecka wspiera proces jego komunikacji, społecznienia, akulturacji, tworzy warunki dla rozwoju sfery poznawczej. Toteż każde dziecko powinno mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach muzyczno-ruchowych w maksymalnym wymiarze odpowiednio do wieku<sup>13</sup>.

W zakresie słuchania, rozumienia i przeżywania muzyki autorzy wyróżniają:

- koncentrację dziecka na słuchanej muzyce przez jedną do kilku minut,
- reagowanie ruchem na zmiany elementów muzyki: rytmu, dynamiki, tempa oraz artykulacji,
- poznawanie i rozróżnianie barwy instrumentów perkusyjnych, a także: fortepianu, trąbki, skrzypiec, wiolonczeli, organów, gitary oraz instrumentów elektronicznych,
- odróżnianie muzyki instrumentalnej od wokalnejszej,
- określanie efektów dźwiękowych: głośno – cicho, szybko – wolno, krótko – długo, wysoko – nisko, bliżej – dalej, ciemno – jasno, wesoło – smutno, pogodnie – ponuro,
- rozpoznawanie z pamięci słyszanej lub poznanej piosenki bądź innego utworu muzycznego,
- zauważanie powtórzenia znacznej części utworu,
- próby wyrażania własnych emocji związanych ze słyszaną muzyką poprzez ekspresję ruchową, dramową, słowną oraz plastyczną<sup>14</sup>.

12 *Ibidem*, s. 97–98.

13 *Standardy edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, W.A. Sacher, Warszawa 2010, s. 18.

14 *Ibidem*, s. 20.

Wszystkie wymienione formy powinny być stosowane na zajęciach muzycznych, a stymulowanie aktywności dziecka muzyką winno być oparte na ich integracji i płynności – przeplataniu się. Każda z form jest tak samo ważna dla rozwoju dziecka, ale największej ilości bodźców dostarcza wychowankowi gra na instrumentach szkolnych, wiąże się bowiem nie tylko ze słuchaniem, ale również z manipulowaniem instrumentem, poznawaniem jego kształtu, materiału, z którego jest zrobiony, odnajdywaniem sposobów wydobycia dźwięku. Samodzielna gra na instrumentach szkolnych pobudza więc aktywność kilku zmysłów równocześnie, co doskonale wyjaśnia teoria poznania polisensorycznego.

## Nauczanie polisensoryczne

Aby dziecko mogło rozwijać się i prawidłowo funkcjonować, potrzebna jest stymulacja polisensoryczna. Wiąże się ona z dostarczaniem i odbieraniem różnorodnych bodźców z poszczególnych zmysłów: dotykowych, smakowych, węchowych, wzrokowych oraz słuchowych. Tematyką poznania wielozmysłowego zajmował się Ziemowit Włodarski, prowadząc badania dotyczące istotnego udziału analizatorów zmysłowych, które zaangażowane są bezpośrednio w proces uczenia się przez dziecko. Według autora istotne jest to, aby informacje przekazywane w procesie uczenia się odbierane były wielokanałowo, przez kilka zmysłów równocześnie. Prekursorką idei nauczania polisensorycznego była jednak Maria Montessori. To właśnie ona opracowała własny system nauczania, którego podstawą były ćwiczenia zmysłów w połączeniu z ćwiczeniami motoryki. Nauka pisania rozpoczynała się od doświadczenia dotykiem – pisania palcem po piasku, ołówkiem i dopiero na końcu piórem.

Violet F. Maas na temat zmysłów pisze następująco:

większość ludzi docenia, jak ogromną wagę odgrywają w naszym życiu narządy zmysłów. Odbierane przez nie bodźce docierają do ośrodkowego układu nerwowego. Niosąc informacje o otaczającym nas świecie, pozwalają poznawać go i uczyć się właściwego reagowania na cechy i wymagania środowiska, w którym żyjemy. Poszczególne zmysły: wzrok, słuch, smak, powonienie, dotyk i narząd przedstonkowy (zwany dawniej zmysłem równowagi), bardzo różnią się od siebie. Mają one charakterystyczne receptory, czyli zbierające informacje organy, które są wrażliwe na określony typ bodźców. Bodźce, dochodzące z nich do kory mózgowej, odczuwane są jako specyficzne wrażenia: światła, dźwięku, zapachu, dotyku czy położenia ciała i ruchów przez nie wykonywanych. Bardzo ścisła współpraca czynnościowa wszystkich zmysłów powoduje, że tworzą one jeden układ narządów zmysłów<sup>15</sup>.

Autorka twierdzi także, iż niewielu ludzi zdaje sobie sprawę, że aby wszystkie zmysły działały harmonijnie – co jest podstawą egzystencji – muszą one przejść bardzo długą i trudną drogę, która polega przede wszystkim na stopniowym uczeniu się i współdziałaniu, czyli integracji<sup>16</sup>. Violet Maas twierdzi także: „integracja sensoryczna jest organizacją

15 V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*, Warszawa 1998, s. 7.

16 *Ibidem*.

informacji odbieranych przez nasze ciało do celowego wykorzystania<sup>17</sup>. Maas opisuje proces integracji sensorycznej na przykładzie sięgania dziecka po zabawkę:

najpierw widzi ono zabawkę, która jest jasna i kolorowa. Zabawka potrząsana przez matkę wydaje dźwięki, które słyszy dziecko. Te bodźce docierają do zmysłów i skłaniają dziecko, by wyciągnęło po nią rączki. Jeśli zabawka jest zbyt daleko, a dziecko może poruszać się, zaczyna zmierzać w jej kierunku. Wreszcie dotyka jej i chwytą. Czuje jej kształt i fakturę, może przekładać do drugiej ręki, obraca – po prostu bawi się. Aby dziecko było zdolne do takiej zabawy, wcześniej muszą dokonać się złożone procesy integracyjne<sup>18</sup>.

Ta integracja zależy od koordynacji wielu grup mięśniowych i stopnia rozwoju neuro-psycho-ruchowego.

W praktyce współczesnego wychowywania i nauczania stosowanie poznania polisensorycznego jest więc niezbędne, daje ono bowiem dziecku możliwość odbierania różnorodnych bodźców w odpowiedni dla niego sposób, a zasadniczym celem jest przygotowanie dziecka do przejścia do kolejnego etapu rozwoju psycho-ruchowego.

Wpływ zajęć muzyczno-ruchowych na rozwój procesów poznawczych opisuje Romualda Ławrowska (2003), zaznaczając, iż dokonuje się on poprzez aktywne działanie muzyczne oraz:

- spostrzeganie zjawisk akustycznych, które tym różnią się od innych, np. wizualnych, że przebiegają w czasie. Dziecko dostrzega proces, zmianę, „życie w czasie”. Zauważa zmiany jakości cech dźwięków i zmiany jakości ruchu, np. szybkości, rytmiki, dynamiki, artykulacji, przerw w muzyce;
- opanowanie w ruchu stosunków pomiędzy czasem a przestrzenią, które jest trudne do zrozumienia w innych warunkach, a tu dokonuje się, gdy dzieci w czasie wyznaczonym przez trwanie np. dwu fraz muzycznych utworu mają przebyć w ruchu określoną przestrzeń (drogę);
- rozwój myślenia abstrakcyjnego i opartego na żywym doświadczeniu;
- kształcenie uwagi i jej gotowości, wytrzymałości, podzielności. Częste pobudzanie i hamowanie ruchu oraz reakcje na różne sygnały płynące z muzyki wymaga stałej gotowości uwagi słuchowej i gotowości reakcji na muzykę. [...]
- trening operacji myślowych: poznawanie systemu podstaw muzyki poprzez działanie, rozumienie niezmienności o odwracalności operacji, np. odczucie, że całość metryczna pozostaje tą samą całością mimo różnych zmian rytmicznych w jej obrębie; kształtowanie umiejętności porównywania, uogólniania, abstrahowania na materiale muzycznym. [...] Wymienione operacje myślowe dotyczą także porównywania czasu trwania dźwięków, tematów rytmicznych itp. Występuje tu integracja myślenia matematycznego z myśleniem muzycznym poprzez przeżycie ruchowe problemów rytmicznych. Wzmacnia się przez to rozumienie pojęć matematycznych takich jak: wielokrotność, całość, ułamek. Ruch i rysunek w przestrzeni na pewno przyczynią się do kształtowania pojęć geometrycznych: koła, prostokąta, linii prostych, łamanych, przesunięcia figur w przestrzeni;
- wzbogacanie sposobów myślenia o myślenie humanistyczne, o język ekspresji muzycznej;

---

17 *Ibidem*, s. 26.

18 *Ibidem*, s. 31.

- poznawanie własnych możliwości: własnej psychiki, odczuć i umiejętności własnych ocen; poznawanie możliwości wyrazowych – ekspresyjnych swojego ciała;
- rozwój słownictwa i komunikatywności dziecka poprzez kontakt z mową – rytmizacja mowy, piosenki, a także ekspresja słowna pod wpływem muzyki;
- poznawanie potocznej rzeczywistości i uświadamianie sobie jej elementów poprzez przedstawianie ruchowe zjawisk z otoczenia dziecka<sup>19</sup>.

Dla edukacji muzycznej istotna jest kwestia odbioru bodźców słuchowych, wzrokowych, ale również czuciowych. Należy wykorzystywać w tym celu dostępne instrumenty szkolne, zachęcać dzieci do samodzielnego poszukiwania źródła dźwięku, manipulowania instrumentami, dotykania i poznawania materiału, z którego instrument jest zbudowany, oraz dokładnego jego opisywania. Najistotniejszym bowiem dla edukacji muzycznej zmysłem jest słuch – to dzięki niemu rozpoznajemy barwę, dynamikę, artykulację, kolorystykę i harmonię, których odbiór możliwy jest dzięki posiadaniu analizatora słuchowego. Należy więc uczyć dzieci już od pierwszych lat życia rozpoznawania różnorodnych dźwięków – przede wszystkim takich, które dziecko poznaje we własnym, domowym otoczeniu – na przykład dźwięków pojazdów, zwierząt, urządzeń domowych.

Obok zmysłu słuchu także wzrok uważany jest za najważniejszy, szczególnie w procesie uczenia się muzyki. Violet Maas twierdzi, że „aby zaistniało uczenie się, musi dokonywać się integracja między pracą kilku układów”<sup>20</sup>. Dzięki zmysłowi wzroku spostrzegamy: czas, przestrzeń, prędkość, ruch, przyspieszenie, kolor, światło, kształt i fakturę przedmiotów, czyli wszystkie kategorie percepcyjne. Należy pamiętać o rozwijaniu analizy i syntezy wzrokowej, spostrzegawczości wzrokowej, pamięci wzrokowej oraz kierunkowości spostrzegania poprzez ćwiczenia z użyciem piłek, lasek, szarf, kół, a także przedmiotów wykorzystywanych w ciemnościach (np. świecących).

Dla edukacji muzycznej dziecka ogromne znaczenie ma poczucie i świadomość ruchu. Układ przedsionkowy jest zmysłem, który według V. Maas

początkowo wynika z pierwotnych odruchów i jest niezmiernie ważny w rozwoju ruchowym, rozwoju mięśni i stawów. Układ ten jest połączony z systemem mózdzku. Ma to szczególne znaczenie w informowaniu nas o relacji naszego ciała w stosunku do siły grawitacji – informowaniu, czy idziemy i w jakim kierunku idziemy. Pomaga nam to w budowie poczucia fizycznego bezpieczeństwa. Stanowi podstawę do rozwoju równowagi, koordynacji, płynnego i zsynchronizowanego działania niezbędnego do precyzyjnych ruchów ręki, w tym grafomotoryki, oraz do kształtowania prawidłowości w zakresie dużej motoryki<sup>21</sup>.

To właśnie ruch ułatwia poznanie czasu i przestrzeni, ale również operowania nią przy kształtowaniu się różnych wyobrażeń, także muzycznych i muzyczno-ruchowych.

Pragnę zwrócić uwagę pedagogów i nauczycieli na ten walor nowoczesnej metodyki edukacji muzycznej, którym jest stosowanie poznania wielozmysłowego z wykorzystaniem

19 R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel...*, *op. cit.*, s. 96–97.

20 V. Maas, *Uczenie się przez zmysły*, *op. cit.*, s. 19.

21 *Ibidem*, s. 19.

wielu form, środków, czynności ważnych dla rozwoju każdego dziecka. To dzięki nim wzbogacone zostają wrażenia zmysłowe, rozwija się motoryka, kształtuje się wiele pojęć nie tylko muzycznych, ale też matematycznych, przestrzennych, akustycznych i innych. Poprzez stosowanie instrumentów szkolnych przełamywany zostaje (u niektórych dzieci) opór przed samodzielnym manipulowaniem przedmiotami.

## Wykorzystanie instrumentów szkolnych w edukacji muzycznej przedszkola

Wychowanie muzyczne wpływa znacząco na poziom ogólnego rozwoju każdego dziecka. Wiesława Sacher twierdzi, iż

coraz więcej wyników badań sugeruje, że dzieci otrzymujące kształcenie muzyczne stają się sprawniejsze intelektualnie od tych, których pozbawiono takiej edukacji. Maria Roegeard wraz ze współpracownikami w swoich badaniach dowiodła prawdziwości założenia o doskonaleniu zdolności werbalnych i umiejętności rozumowania dzieci poprzez kształcenie muzyczne, przede wszystkim przez naukę gry na instrumencie. Ta czynność wymaga bowiem od uczącego się precyzyjnego myślenia, wyobraźni oraz sprawności manualnej. Ćwiczenie gry na instrumencie, także szkolnym, rozwija ponadto umiejętność skupiania uwagi oraz dyscyplinuje w czasie procesy umysłowe<sup>22</sup>.

Nauka gry na instrumentach szkolnych nieodłącznie związana jest z improwizacją. Nazywana jest ona improwizacją instrumentalną i wiąże się z metodą Carla Orffa. To właśnie on uważał swobodną improwizację instrumentalną za jeden z najważniejszych aspektów swojej metody nauczania. Maria Przychodzińska pisze o tej kwestii następująco:

improwizacja daje dzieciom szerszą skalę środków i bogatsze możliwości wyrazu. Warunkiem pomyślnego prowadzenia improwizacji instrumentalnej jest to, aby gra na instrumentach nie stanowiła dla dzieci trudności technicznych. [...] Swobodna improwizacja instrumentalna jest to ilustracja muzyczna programu pozamuzycznego, np. opowiadania wymyślonego przez dziecko lub podanego przez nauczyciela. Dziecko na wybranym instrumencie lub instrumentach przekłada na język dźwięków, naśladuje np. nieskomplikowane zjawiska akustyczne: burzę, deszcz, wiatr, bieg pociągu, stuk maszyny, szum miasta i przebieg opowiadania. W miarę rozwoju wyobraźni przekłada również i takie zjawiska, których nie można scharakteryzować dźwiękami muzycznymi, powtarzając dość wiernie ich akustyczne lub ruchowe właściwości, a raczej poprzez nastrój: np. zima, wiosna, wesoła zabawa<sup>23</sup>.

Dzieci w naturalny sposób interesują się rytmem, ale i samą manipulacją przedmiotami, co wiąże się nieodłącznie z chęcią posiadania różnorodnych instrumentów muzycznych i chęcią gry na nich. Maria Przychodzińska słusznie stwierdza, iż instrumenty stosowane podczas procesu edukacyjnego muszą być łatwe w użyciu, a nauka gry nie powinna nieść ze sobą większych trudności. Dlatego właśnie do procesu edukacyjnego wybiera się przede wszystkim instrumenty perkusyjne: bębenek, tamburyn, kołatkę,

22 W. Sacher, *Pedagogika muzyki*, *op. cit.*, s. 208.

23 M. Przychodzińska, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1969, s. 88–89.

grzechotkę, trójkąt, talerze oraz szereg innych przedmiotów. Instrumenty te mogą służyć dzieciom do akompaniowania przy śpiewie, ale również do improwizacji – głównie rytmicznych. Nie należy też zapominać o dzwoneczkach, zwanych potocznie (nieprawidłowo) cymbałkami, jest to bowiem pierwszy instrument, na którym dziecko może grać proste melodie indywidualnie czy w zespole, a także tworzyć akompaniament do piosenek, co sprawia wychowankom ogromną radość. Co ważne, gra na instrumentach perkusyjnych melodycznych rozwija muzykalność, a także poczucie wielogłosowości czy wrażliwości na barwę instrumentów. Instrumenty i muzykowanie na nich znacznie poszerzają zakres muzycznych doświadczeń dziecka, ale również dostarczają specyficznej satysfakcji z kontaktu z muzycznym narzędziem<sup>24</sup>.

Joachim Hanslik twierdzi natomiast, iż główny trzon instrumentarium dziecięcego stanowią instrumenty o określonej wysokości dźwięku, a jego paletę brzmieniową uzupełniają instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku. Uważa również, że

niemalże wszystkie instrumenty dziecięce mają swoje pierwowzory w używanych od stuleci instrumentach ludowych różnych narodów. Dla celów szkolnych część z nich zminiaturyzowano i zmieniono konstrukcyjnie, gdyż spełniać mają funkcję nie tylko instrumentów, ale również zabawek, szczególnie w procesie umuzykalniania dzieci w wieku przedszkolnym i pierwszych latach nauki w szkole. Budowa instrumentów dziecięcych ściśle łączy się z założeniami metodycznymi wychowania muzycznego według koncepcji Carla Orffa<sup>25</sup>.

## Wnioski

We współczesnej edukacji i nowoczesnym nauczaniu niezbędne jest poznanie wielozmysłowe. Również w edukacji muzycznej i wychowaniu muzycznym odgrywa ono ogromną rolę.

Po raz kolejny należy więc podkreślić, że aby dziecko mogło prawidłowo się rozwijać i dobrze funkcjonować, potrzebne mu są różnorodne bodźce, w tym stymulacja muzyczna, angażująca kilka zmysłów czy kanałów równocześnie. Dziecko musi samodzielnie poznawać świat za pomocą słuchu, dotyku, wzroku, ruchu czy smaku. Doświadczając, uczy się odbierać bodźce, rozwija procesy poznawcze, wyobraźnię, a także swoją twórczość i ekspresję. W edukacji muzycznej przedszkola należy stosować różnorodne instrumenty i przedmioty muzyczne, dzięki którym nasi wychowankowie będą mogli poznać ich wygląd, materiał czy fakturę, z których są zbudowane, usłyszą, jakie dźwięki wydają i w jaki sposób te dźwięki można z nich wydobywać, słowem – będą się uczyć przez przeżywanie, a to jest podstawą edukacji muzycznej. W dzisiejszych realiach mamy do dyspozycji wiele różnych form, środków czy czynności ważnych dla rozwoju dziecka, dzięki którym uczeń

24 M. Przychodzińska, *Dziecko i muzyka*, op. cit., s. 105–110.

25 J. Hanslik, *Instrumentarium szkolne – materiały pomocnicze do przedmiotu instrumenty szkolne*, Katowice 1977, s. 5.

rozwija wrażenia zmysłowe, motorykę, kształtuje słownik pojęć, ale również przełamuje swoje własne opory oraz zahamowania, co widać doskonale w praktyce edukacyjnej.

W standardach edukacji muzycznej odnaleźć można różnorakie proponowane sposoby stymulowania dziecka poprzez muzykę, a edukacja muzyczna uważana jest za jedną z integralnych części edukacji przedszkolnej. Założenia teoretyczne nie zawsze jednak znajdują swoje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej. Podczas obserwowania dzieci na zajęciach muzycznych można zauważyć, iż bardzo chętnie i z dużą śmiałością biorą one udział we wszelkich działaniach związanych z muzyką, w tym w grze na prostych instrumentach szkolnych. Ochoczo biorą instrumenty do rąk, dotykają ich, potrafią określić, jak są zbudowane, jak wyglądają, jaka jest ich faktura, ale przede wszystkim manipulują nimi i samodzielnie odnajdują sposoby na wydobywanie z nich dźwięków. Jest to jedna z form swobodnej ekspresji muzycznej, która wspomaga u dzieci rozwój wyobraźni, umiejętności społecznych, ale także rozwój wrażliwości muzycznej. Pozostaje tutaj jedynie kwestia nauczyciela edukacji przedszkolnej, który bardzo często nie potrafi w prawidłowy sposób zaprezentować dzieciom brzmienia instrumentów, a nie należy zapominać, iż dzieci uczą się poprzez naśladowanie wychowawcy. Ta niewiedza nauczycieli wynika z ich własnych lęków, spowodowanych między innymi poczuciem braku gotowości do nauczania przedmiotów muzycznych, co z kolei wynika z bardzo okrojonej liczby godzin z przedmiotów muzycznych na studiach pedagogicznych. Nie należy też zapominać o środowisku rodzinnym dziecka ani o ilości i jakości jego działań muzycznych. To rodzice są dla dziecka pierwszymi nauczycielami (również muzyki) i to oni jako pierwsi powinni zadbać o odpowiednią stymulację muzyczną dziecka.

Reasumując – należy przypomnieć tutaj słowa Romualdy Ławrowskiej, która porusza kwestię bardzo istotną dla wychowania muzycznego:

swobodne i kierowane improwizacje ruchowe, ekspresja ruchowa przy muzyce, tworzenie ruchu, zabaw i inscenizacji to sytuacje pedagogiczne, w czasie których dochodzi do uzewnętrzniania się dziecięcej fantazji, wyobrażeń i kreowania ich w zabawie. Można więc mówić o funkcji autokreatywnej muzyki<sup>26</sup>.

Wszelkie działania nauczyciela mające na celu rozwijanie różnych funkcji przez poznanie wielozmysłowe powinny być prowadzone w formie zabawy – wyzwalać własną twórczość dziecka i prowokując je do improwizacji ruchowej i instrumentalnej. Działania dziecka są bowiem naturalne, spontaniczne, a gra na instrumentach nieodłącznie związana z improwizacją i przekazywaniem zjawisk za pomocą muzyki. Stąd mój postulat do pracy nauczycielskiej: prowokujmy do własnych działań, wspomagajmy aktywność twórczą i pamiętajmy o ogromnej szansie na prawidłowy i harmonijny rozwój, jaką niesie ze sobą nauczanie polisensoryczne z muzyką.

---

26 R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel...*, op. cit., s. 98.





Część II

Edukacja w teatrze i w muzeum



Jerzy Bielunas

Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna we Wrocławiu

## Wybrane uwagi na temat dramaturgii przedstawień dla dzieci

### Wstęp

Artykuł porusza zagadnienie teatrów zawodowych przygotowujących przedstawienia dla młodych widzów. W Polsce zajmują się tym przede wszystkim teatry lalek, rzadziej dramatyczne. Najwięcej spektakli adresowanych jest do widzów najmłodszych, znacznie mniej przeznaczonych jest dla nastolatków.

### Teatr dla młodego widza

Teatry nie zawsze niestety traktują przedstawienia dla dzieci jako ambitne, pełnowartościowe propozycje artystyczne. Już przed laty Henryk Jurkowski pisał, że „część teatrów grających dla najmłodszych po prostu »robi plan«, dbając tylko o wpływy do kasy”<sup>1</sup>. W 2005 roku na Kongresie Polskiego Teatru dla Dzieci i Młodzieży zorganizowanym przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu dyskutowano o Raporcie o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1988–2003. Mówiono o obniżaniu się standardów intelektualnych, artystycznych i etycznych przedstawień dla młodych widzów. Stwierdzono, że od roku 1989, kiedy to wiele teatrów utraciło stabilny mecenat państwowy i zaczęły je finansować władze samorządowe, „cele artystyczne zaczęto podporządkowywać celom ekonomicznym”<sup>2</sup>. Hanna Bałtyn pisała wówczas wprost:

Póki nie zmieni się generalnie lekceważący stosunek do jakości propozycji repertuarowych dla młodych widzów [...] póty większość tego typu premier w zawodowych placówkach będzie oscylować niebezpiecznie blisko morza chałtury, które zalewa Polskę, jak kraj długi i szeroki<sup>3</sup>.

Te mocne słowa, sformułowane już dość dawno, są niestety w znacznej mierze wciąż aktualne. Naturalnie pojawiają się przedstawienia wartościowe, oryginalne i poszukujące,

1 H. Jurkowski, *Aktualne problemy teatru dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Sztuka i dziecko. Materiały I Biennale Sztuki dla Dziecka*, Poznań 1973, s. 183–199.

2 K. Sipko, *Dorośle o teatrze dla dzieci*, „Odra” 2007, nr 3.

3 K. Grajewska, *Dzieci i młodzież stanowią 75% widowni teatrów – z Raportu o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, Poznań 2007.

ale sporo w naszym teatrze dla najmłodszych zjawisk niepokojących. Przed laty zlikwidowano Scenę Młodego Widza Teatru Telewizji. Nie istnieje już Telewizyjny Festiwal Widowisk Lalkowych dla Dzieci, w ramach którego prezentowano najlepsze przedstawienia zrealizowane na scenach polskich teatrów lalkowych. Spada liczba premier adresowanych do dzieci i młodzieży realizowanych w teatrach dramatycznych, a niektóre teatry lalkowe, przez lata tworzące świetne spektakle dla dzieci, są dziś coraz bardziej zainteresowane realizacją przedstawień dla dorosłych, ich zaś przedstawienia dla dzieci też niestety coraz bardziej przypominają teatr dla dorosłych.

Może winne są tu luki w edukacji teatralnej? W wyższych szkołach teatralnych mało jest zajęć poświęconych problemom teatru dla najmłodszych. Studentów reżyserii dramatu praktycznie nie uczy się tworzenia przedstawień dla dzieci i młodzieży, chociaż istnieje wielka potrzeba kształcenia specjalistów w tej dziedzinie.

Mamy też za mało dobrych recenzji z przedstawień dla dzieci. Piszący rzadko podejmują próbę merytorycznej analizy tego typu spektakli, najczęściej odnotowują po prostu fakt pojawienia się kolejnej premiery, dodając do tego kilka zdawkowych zdań.

Sadzę, że powinno się głośno mówić o potrzebie kształcenia krytyków, którzy umieliby fachowo oceniać realizacje teatralne dla dzieci. Ich opinie mogłyby się stać dla twórców cenną wskazówką i punktem odniesienia. Bez względu na estetykę przedstawień dla najmłodszych, klasycyzującą czy nowoczesną, muszą one posiadać dynamikę oraz treść i formę trafiające do wyobraźni małych odbiorców i dla nich atrakcyjne. Przedstawienia bliższe tradycyjnemu modelowi dydaktycznemu i te skonstruowane według współczesnego modelu ludycznego, akcentujące elementy kreacji i zabawy – oba te typy mogą być proponowane młodemu widzom, pod jednym wszak warunkiem: **muszą one uwzględnić wrażliwość dziecka i sposób odbierania przez nie świata.**

Niestety w ostatnich czasach oglądam w teatrach dla najmłodszych coraz więcej przedstawień, które są dla małych odbiorców po prostu nudne. *W czasie deszczu dzieci się nudzą* – śpiewano kiedyś. Nazwijmy więc ten rodzaj spektakli umownie „deszczowymi”: szaro-bure, ponure, monotonne, w imię tak zwanej awangardowości odrzucające wiele sprawdzonych zasad, które należy i dziś respektować.

To teatr dla młodych widzów, lecz przypomina scenę dla dorosłych: dużo w nim tekstu (nie do końca dla małych odbiorców zrozumiałego), sporo dorosłych aluzji, znaczeniowej gry słów, mało akcji, bardzo oszczędne rozwiązania inscenizacyjne i spokojny, pozbawiony żywszych emocji ton gry aktorów. W teatrze dla dzieci zobaczyłem sztuki pisane przez pryzmat refleksji i doświadczeń ludzi dorosłych, które na ogół nie docierały do najmłodszych. Były dla nich zbyt męczące, zbyt nudne. Nie dały małym odbiorcom radości, na widowni czuło się znużenie. A przecież spektakl powinien porwać, zainteresować, zafascynować, pobudzić wyobraźnię młodych widzów, oczarować ich, wciągnąć w opowieść jak w grę, zabawę, wywołać żywą reakcję.

Czasem można odnieść wrażenie, że część reżyserów, dramaturgów i organizatorów widowni nie bierze pod uwagę potrzeb wieku odbiorców i jest im wszystko jedno, czy przedstawienie dla nastolatków grane jest dla pięciolatków, czy na odwrót.

Teatr dla dzieci to skomplikowany i pełen pułapek obszar poszukiwań artystycznych. Twórcy, którzy nie respektują w pełni potrzeb emocjonalno-rozwojowych dziecięcej widowni, zapominają o tym, że ich przedstawienia mogą w istotny sposób wpłynąć na rozwój, wyobraźnię i osobowość małych odbiorców, rozwinąć ich zainteresowania artystyczne, uczyć rozumienia metaforycznego i symbolicznego i w ten sposób wychowywać wymagających w przyszłości widzów.

Jestem głęboko przekonany, że każdy, kto autentycznie tworzy sztukę dla najmłodszych, ma w sobie coś z Gombrowiczowskiego Filidora dzieckiem podszytego. Pamiętam opowiastkę o wielkich uczonych, Filidorze i Anty-Filidorze, którzy nie mogąc rozstrzygnąć w pojedynku o wyższości Analizy nad Syntezą, porzucili świat nauki po to, by śpiewać piosenki, rozbijać szyby, pluć z balkonu na kapelusze przechodniów, polować na żaby albo pędzić przez pola i lasy za dziecinnym balonikiem, w myśl zasady: „Wszystko podszyte jest dzieckiem”<sup>4</sup>.

Najwięksi reformatorzy naszego teatru dla młodych widzów: Jan Wilkowski, Jan Dorman i Krystyna Miłobędzka, odwoływali się do świata dziecięcej wyobraźni. W swych dziełach ożywiali ducha fantazji, zabawy i skojarzeń najmłodszych – umieli kreować świat pokazywany z punktu widzenia dziecka. O Wilkowskim napisano, że udało mu się doprowadzić do „swoistego dialogu, nawet partnerstwa, dorosłego nadawcy i małego odbiorcy przekazu, gdzie nadawca nie zniża się do dziecka, a wspina ku niemu”<sup>5</sup>.

O niedostępnym dla nas często tajemnicach dziecięcej wyobraźni pisał noblista John Maxwell Coetzee w pięknej powieści *Dzieciństwo Jezusa*. Znajdujemy tam rozmowę dorosłego Simona z małym Dawidem. Simon uczy chłopca rozpoznawania liter, czyta mu Don Quixote’a:

- Dlaczego Sancho nie uderzył olbrzyma?
- Bo Sancho wie, że olbrzym jest w rzeczywistości wiatrakiem, a z wiatrakami się nie walczy. Wiatrak to nie jest żywe stworzenie.
- To nie wiatrak, to olbrzym! On tylko na obrazku jest wiatrakiem. [...] Umieć czytać.
- Nie, nie umiesz. Umiesz patrzeć na stronę w książce, poruszać ustami i układać sobie w głowie różne historie, ale to nie jest czytanie. Żeby naprawdę czytać, musisz się podporządkować temu, co jest napisane na tej stronie. Musisz się wyrzec swoich fantazji. Musisz przestać być głupi. Musisz przestać być małym dzidziusiem.
- Nie chcę czytać po twojemu – mówi dziecko – chcę czytać po swojemu. Żył raz gdzieś tam jeden zuch, który przygód miał za dwóch. Kiedy jeździł, to był koniem, a gdy chodził, to był proniem.
- To jakaś brednia. Nie ma czegoś takiego jak pron. Don Quixote nie jest brednią. Nie możesz po prostu zmyślać głupstw i udawać, że czytasz o nim.
- Mogę! To nie jest bzdura, a ja umiem czytać! Moja książka, nie twoja! Marszczy brwi i znów z furią przewraca kartki. [...]
- Przestań szarpać kartki. Dlaczego tak się obchodzisz z książką?
- Bo tak. Bo jak się nie będę śpieszył, to otworzy się dziura.

4 W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Kraków 1987, s. 85–98.

5 J.E. Wiśniewska, *W poszukiwaniu Złotego Klucza*, Łódź 1999, s. 147.

- Gdzie?
- Między stronami.
- Bzdura. Nie ma czegoś takiego jak dziura między stronami.
- Jest. Wewnątrz strony. Nie widzisz jej, bo ty nic nie widzisz<sup>6</sup>.

Teatr dla najmłodszej widowni rządzi się innymi prawami niż scena dla dorosłych. Nie zawsze umiemy zgłębić je do końca. Różna jest też specyfika teatru dla starszych i dla młodszych dzieci. Przypomnijmy więc teraz kilka najogólniejszych, podstawowych zasad konstruowania przedstawień dla małych widzów.

### Odbiór przedstawienia przez dziecięcą widownię

Dziecko odbiera spektakl teatralny, kierując się przede wszystkim uczuciem. W czasie przedstawienia młodsze dzieci przeżywają bardzo silne emocje. Często nie rozróżniają jeszcze odrębności świata realnego i świata sztuki i płaczą fikcję z rzeczywistością. Na sceniczne wydarzenia reagują okrzykami, płaczem, śmiechem. Często też odczuwają lęk, w groźniejszych momentach akcji zasłaniają sobie oczy, zatykają uszy, chowają się pod krzesła itp.

Niejednokrotnie chcą włączyć się do akcji, wstają z miejsc, podskakują w fotelach, gdy do głosu dochodzą zbiorowe emocje, na widowni wybucha wrzawa. Niekiedy mali widzowie odczuwają nieodpartą potrzebę dyskusji (co wpływa na charakter zadań aktorów, którzy muszą kontrolować relacje scena – widownia, w czasie przedstawień dochodzi bowiem do zaprogramowanych i niezaprogramowanych sytuacji „dialogu” z młodą widownią).

Psychologowie i praktycy teatralni zwracają uwagę na błąd popełniany przez dorosłych, którzy uspokajają i uciszają dziecięcą widownię w czasie przedstawień. Taka interwencja powoduje, że mały widz przestaje się zachowywać spontanicznie. Na ogół już sama obecność nauczycieli czy rodziców hamuje i modyfikuje jego reakcje<sup>7</sup>. „Widownia, na której każde dziecko odświeżnie ubrane znajduje się pod kuratelą starszych, nie jest widownią dziecięcą, jest widownią podobną do [...] widowni więźniów, którym pozwolono pójść do teatru”<sup>8</sup> – powiedział Jan Skotnicki.

### Wiek widzów

Trzeba wiedzieć, do jakiej grupy dzieci adresuje się spektakl. U dzieci w wieku przedszkolnym procesy recepcji sztuki teatralnej dopiero się kształtują. Przedstawienie

6 J.M. Coetzee, *Dzieciństwo Jezusa*, Kraków 2013, s. 170, 183–184.

7 M. Komorowska, L. Rybotycka *Gry dramatyczne a teatr dla dzieci*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa – Poznań 1979, s. 204.

8 J. Skotnicki, *Reżyseria jest sztuką pozorów*, „Sztuka dla Dziecka” 1989, nr 3, s. 9.

dla nich musi być skonstruowane za pomocą prostszych środków niż dla dzieci starszych. Im starsi są widzowie, tym bardziej złożona może być struktura przedstawienia. Małe dzieci potrzebują baśni. Bruno Bettelheim wspaniale tłumaczył, że dziecko odczuwa silną potrzebę cudowności. Uczony podkreśla: „Jeśli dziecku opowiada się jedynie historie zgodne z rzeczywistością, [...] później, w wieku dorastania, może się w nim obudzić nienawiść do świata racjonalnego, połączona z całkowitą ucieczką w świat fantazji, jakby dla nadrobienia tego, co zostało utracone w dzieciństwie”<sup>9</sup>. Zauważa, że

znaczna część młodych ludzi, którzy w naszych czasach szukają nagle ucieczki w stany psychiczne wywoływane przez narkotyki, udaje się na naukę do jakiegoś guru, wierzą w astrologię, uprawiają „czarną magię” albo w jeszcze inny sposób uciekają od rzeczywistości w marzenia o cudownych doświadczeniach, jakie zmieniają ich życie na lepsze – była przedwcześnie przymuszana do tego, by widzieć rzeczywistość w taki sposób, w jaki ujmowana jest przez dorosłych<sup>10</sup>.

Odejście od baśni, magii, dość brutalne wprowadzenie małych odbiorców w krąg tematyki egzystencjalnej – wszystko to prowadzi do poważnych nieporozumień i świadczy o braku znajomości psychiki młodego widza.

Mało jest niestety ciekawych dramatów napisanych z myślą o młodzieżowej widowni. Brak wciąż ambitnej, skierowanej do nastolatków, dramaturgii realistycznej, psychologicznej i obyczajowej, a wraz z wiekiem u dzieci wzrasta potrzeba kontaktu z taką tematyką. Jeśli jednak wkraczamy w krąg interesujących je tematów, nie wolno nam przekraczać granicy możliwości percepcyjnych widzów.

Mówiąc o tematach i wątkach współczesnych, poświęćmy kilka słów wpływom kultury masowej na scenę dla dzieci. Teatr nie powinien w sposób niewolniczy ulegać modom lansowanym przez mass media, ale nie może też udawać, że nie dostrzega ich wpływu na wyobraźnię dziecka. Młodzi odbiorcy wychowani w świecie internetu, telewizji, gier komputerowych i widowiskowego kina przychodzą do teatru z doświadczeniami, które twórcy muszą uszanować, a przynajmniej brać je pod uwagę. Zmieniły się atrybuty i kostiumy opowieści przygodowej – dzieci częściej bawią się w kosmitów, bohaterów wirtualnych gier niż w Indian. Kijek w trakcie zabawy to nie łuk, ale miecz Mistrza Jediiego, a za najbardziej udaną adaptację utworu Roberta Louisa Stevensona uważana jest *Planeta skarbów*.

## Czas trwania spektaklu

Spektakl dla dzieci nie może być za długi. Uwaga widzów jest mało pojemna i szybko się wyczerpuje.

9 B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, Warszawa 1985, s. 135–136.

10 *Ibidem*, s. 112.

## Konstrukcja fabuły

Fabuła nie może być zbyt skomplikowana i nie powinna łączyć zbyt wielu wątków. Ważna jest przejrzysta struktura działań scenicznych i wyraźna ekspozycja głównego wątku.

Jak wynika z naszych badań, dzieci przedszkolne nie są [...] w stanie śledzić równocześnie działań większej liczby postaci i gubią wówczas wątek. [...] Spostrzeganie dzieci cechuje się globalnością i synkretyzmem. Dzieci ujmują wszystko, co działa na ich zmysły (zwłaszcza gdy bodźce mają charakter nowości), jako ważne. Scenografia, światło, sposób wprowadzania postaci itp. powinny by więc pomóc małym widzom wyodrębnić to, co istotnie ważne w danym spektaklu<sup>11</sup>.

## Postacie

Dzieci lubią postaci o jednoznacznie zarysowanym charakterze. Motywy działania bohaterów powinny być jasne. Każda postać ma służyć określone, konkretnemu zadaniu. Jak wyjaśniał B. Bettelheim, w umyśle dziecka dominuje biegunowość, toteż rysunek postaci nie powinien być ambiwalentny. Mali odbiorcy nie rozumieją niuansów psychologicznych.

Postać jest dobra albo zła. Nic pośredniego nie istnieje – pisał. – Jeden z braci jest głupi, drugi mądry. Jedna z siostr jest cnotliwa i pracowita, pozostałe są niegodziwe i leniwe. [...] Na niejednoznaczność ludzką jest jeszcze za wcześnie dla dziecka, którego osobowość nie jest jeszcze względnie skonsolidowana<sup>12</sup>.

Równie jasne i zrozumiałe muszą być relacje między postaciami.

Bardzo ważny jest też wyrazisty wizerunek postaci scenicznej granej przez aktora w żywym planie (kostium, sposób gry), a także plastyczny kształt lalki, jeśli przedstawienie grane jest w teatrze animacji. Maria Tyszkowa zwracała uwagę na to, że wyobraźni dziecięcej odpowiada „specyficzny groteskowy styl lalek, eksponujący cechy charakteru”<sup>13</sup>. Czytelny i prosty rysunek postaci scenicznych nie może jednak prowadzić do schematycznej gry i stosowania sztamponowych rozwiązań aktorskich. Jedną z największych bolączek współczesnego teatru dla dzieci jest nadmiar rutyny u wykonawców i sięganie po zużyte aktorskie konwencje. Przedstawienie dla dzieci, aby było żywe jeszcze długo po premierze, wymaga od wykonawców nieustannego zaangażowania i dynamicznego, pełnego wigoru aktorstwa.

11 M. Tyszkowa, *Recepcja sztuki teatralnej przez dziecięcego odbiorcę i specyfika teatru dla dzieci*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa – Poznań 1977, s. 198.

12 B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne*, *op. cit.*, s. 48–49.

13 M. Tyszkowa, *Recepcja sztuki teatralnej*, *op. cit.*, s. 198.



## Dynamika montażu scen

Ponieważ czas koncentracji dziecka jest krótki, rytm obrazów, które ogląda, powinien być zmienny. Wykonawcy muszą różnicować tempo i nastrój kolejnych epizodów. Dzieci nie lubią długich (a szczególnie zbyt statycznych) scen, ich uwaga prędko się wyczerpuje, szybko się męczy. Przedstawienie dla małych odbiorców musi cechować zmienność rytmów i odpowiednie tempo akcji. Ważna jest tu zarówno ekspresja scen zbiorowych, jak i pełna zaangażowania gra aktorów w scenach kameralnych.

## Wyrazisty wstęp i zakończenie

Zgaszenie światła czy odsłonięcie kurtyny są już dla dzieci dużym przeżyciem, dlatego pierwsze sceny przedstawienia powinny mieć charakter wprowadzający. Trzeba, by mały widz uspokoił się i skoncentrował uwagę na tym, co dzieje się na scenie. Jeśli akcja rozpoczyna się bez wstępu, a do akcji wkracza od początku dużo postaci, dzieci gubią się i nie mogą zrozumieć, o co chodzi. Wyrazisty powinien być też finał spektaklu. Dzieci nie lubią opowieści nierozstrzygniętych. Brak wyraźnego zakończenia dziejów bohatera jest dla nich rozczarowaniem i powoduje, że młodzi widzowie nie wiedzą, jak reagować po zakończeniu przedstawienia. Ulubioną formą finału w teatrze dziecięcym jest oczywiście happy end.

## Ruch i słowo

Ważne dla dzieci są sceniczny ruch i ekspresja cielesna aktora. Słowo odgrywa rolę drugoplanową. Przedstawienia, w których zrezygnowano z nadmiaru opisów i monologów na rzecz scenicznych działań i zdarzeń, są lepiej odbierane przez najmłodszych. Długie monologi nużą małego odbiorcę. Dzieci lubią natomiast bawić się słowem jak dźwiękiem, bawią je wycieczki i powtarzanie elementów tekstu w różnych rytmach i brzmieniach.

## Muzyka

W kształtowaniu przeżyć młodej widowni ogromną rolę odgrywa muzyka. Młodsze dzieci lubią szczególnie piękny śpiew i rytmizację czynności postaci. Pedagodzy podkreślają, że rytm muzyczny ułatwia dziecku przyjęcie spektaklu, a barwa dźwięku pomaga znaleźć motywację zdarzeń i dookreślić postaci. Małgorzata Komorowska i Lidia Rybotycka zauważają, że dzieci

fascynuje możliwość wytwarzania i wydobywania dźwięku, nie tylko z instrumentów muzycznych, ale z najrozmaitszych przedmiotów. Muzyka pobudza ich fantazję, pomysłowość, wrażliwość, rozwija wyobraźnię; łatwo odczytują jej nastroje i treść. Często muzykę personifikują, wydaje im się jakąś tajemniczą, niewidzialną, ale bardzo sympatyczną osobą o czarodziejskiej mocy<sup>14</sup>.

## Plastyka

Ogromną rolę w odbiorze widowiska odgrywa też jego plastyka. Dzieci potrafią zachwycać się plastycznym pięknem przedstawień i szczegółowo opowiadać o swoich wrażeniach. Scenografia i barwne kostiumy teatralne stają się często inspiracją dla małych widzów i mają silny wpływ na ich własną twórczość plastyczną.

## Komizm

Dzieci reagują bardzo żywo na pewien rodzaj humoru i komizmu w przedstawieniu. Na ogół nie rozumieją ironii i humoru słownego, lubią natomiast farsowe gagi, clownadę, komizm zaskoczenia, niespodzianki, absurd, przerysowanie, przekształcanie słów, wydawanie kontrastowych dźwięków itp.

## Dydaktyzm

Każdy spektakl dla dzieci powinien zawierać elementy poznawcze, wychowawcze i dydaktyczne. Należy jednak unikać nadmiernego eksponowania którejs z tych treści, a szczególnie wystrzegać się przerysowanych form dydaktyki skierowanej wprost do widza.

## Nowatorstwo formalne

Przedstawienia dla dzieci nie muszą być schematyczne ani uproszczone. Mała widownia znakomicie odbiera spektakle niekonwencjonalne i rozmaite formy teatralnych eksperymentów.

Niekiedy dzieci odbierają teatr poetycki lub nowatorski formalnie lepiej niż widowie dorośli. Potrafią znakomicie angażować się w grę przedmiotów. Intuicyjnie wyczuwają zasadę syntezy sztuk. W zabawach i grach dramatycznych łączą ruch, słowo, dźwięk, piosenkę, przedmiot, taniec i (co podkreślają psychologowie) potrafią zespół tych różnych elementów odebrać jako artystyczną całość<sup>15</sup>.

14 M. Komorowska, L. Rybotycka, *Gry dramatyczne a teatr dla dzieci*, op. cit., s. 199.

15 *Ibidem*, s. 203.

Kończąc, należy podkreślić, że dziecko to odbiorca mający cudowną umiejętność pełnego uczestnictwa w teatralnej opowieści i zachwytu scenicznym światem. Nikt tak jak ono nie potrafi przekraczać bariery między rzeczywistością a umownością.

## Wnioski

Uzupełnieniem wystąpienia na temat dramaturgii teatru dla młodych widzów są fotografie wybranych scen z moich przedstawień.

Od wielu lat reżyseruję widowiska dla dzieci. Najczęściej sięgam po utwory należące do światowego kanonu literatury dla najmłodszych. Wystawiłem między innymi adaptacje baśni Hansa Christiana Andersena oraz powieści: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* Hugh Loftinga, *Księga dżungli* Rudyarda Kiplinga, *W 80 dni dookoła świata* Juliusza Verne'a, *101 dalmatyńczyków* Dodie Smith, *Czarnoksiężnika z Krainy Oz* L. Franka Bauma.

W moich przedstawieniach staram się łączyć klasyczne motywy baśniowe ze współczesnymi środkami scenicznymi. Przekaz pełen fantastyki i treści symbolicznych pozwala wprowadzać na scenę żywego planu lalki, formy plastyczne, maski, animację, taniec, muzykę, słowem – pozwala korzystać z wielkiego bogactwa środków wyrazu scenicznego. Zadaniem twórcy jest obrazowanie złożonego, magicznego świata baśni, znajdowanie dla niego scenicznej wykładni, próba oglądu świata oczami najmłodszych.

### *Zwierzęta doktora Dolittle wg Hugh Loftinga (reż. Jerzy Bielunas)*



### *Księga dżungli wg Rudyarda Kiplinga (reż. Jerzy Bielunas)*



Józefa Zając-Jamróż

Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna w Krakowie

## Ciało i wyobrażenia w mówieniu. Metodyka integracyjnej pracy nad dykcją w edukacji teatralnej dzieci i młodzieży

### Wstęp

Jestem aktorką i od ponad dwudziestu lat uczę dykcji studentów na Wydziale Aktorskim Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie i na Wydziale Teatru Tańca w filii PWSST w Bytomiu. W tym czasie prowadziłam i nadal prowadzę warsztaty teatralne dla nauczycieli i różnych grup dziecięcych i młodzieżowych poświęcone pracy nad słowem artystycznym. Jako juror często uczestniczę także w różnorodnych przeglądach teatralnych zespołów dziecięcych i młodzieżowych. Te doświadczenia skłaniają mnie do podzielenia się przemyśleniami, które mają źródło przede wszystkim we własnej praktyce pedagogicznej i w inspiracji różnymi technikami teatralnymi. Z jednej strony przedstawię podejście do kwestii ciała i wyobraźni w mówieniu z perspektywy nauczyciela, którym sama jestem, który pracuje z dziećmi czy młodzieżą nad dykcją, z drugiej zaś – z perspektywy dziecka, dla którego edukacja teatralna – w tym kwestie komunikacji werbalnej – stanowi niezbędny element rozwoju osobistego.

### Praktyka edukacyjna

Metodyka integracyjnej pracy nad dykcją nie jest dla mnie zbiorem gotowych przepisów i sposobów pracy, a tylko wciąż ewoluującym kierunkiem moich własnych poszukiwań, w których przedmiotem i podmiotem badań jest cały człowiek, istota cielesno-mentalna, posługująca się słowem – znakiem językowym – by jak podaje *Słownik języka polskiego*, „komunikować całą gamę treści psychicznych, opisywać czynności, stany, cechy”<sup>1</sup>. Do skutecznej komunikacji werbalnej niezbędne są trzy czynniki: chęć komunikacji, możliwość emisji dźwięków i odbiorca przekazu. W pracy *Oralność i piśmienność* Walter Ong pisał: „Słowa mówione zawsze stanowią modyfikację całej sytuacji egzystencjalnej, w którą zawsze włączone jest ciało”<sup>2</sup>.

1 *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1995, s. 240–241.

2 W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992, s. 99–100.

Słowo „oralne” wymaga więc holistycznego, wielowymiarowego podejścia (gr. *bólos* – cały) do człowieka – dziecka – w wymiarach fizycznym, intelektualno-emocjonalnym i duchowym, co jest pokrewne z wielostronną teorią kształcenia Wincentego Okonia, która uwzględnienia wymiar poznawczy, odkrywczy, działanie i przeżywanie.

W praktyce te wymiary można przyporządkować poszczególnym etapom całego procesu kształcenia, w którym poprzez poznanie przeszkód w ciele utrudniających komunikację, odkrywanie nowych możliwości posługiwania się głosem i słowem, praktykę, ćwiczenie, w które musi zostać włączony czynnik emocjonalny, rozwija się cała osobowość młodego człowieka. Ćwiczenia integracyjne powinny więc łączyć ciało z głosem, z wyobraźnią, z odkrywaniem własnej kreatywności i z odczuwaniem przyjemności w tej pracy. Dotyczyć to powinno nie tylko dzieci, które uczą się wyrazistej mowy, ale i samych pracujących z dziećmi nauczycieli.

Integracyjna zatem metoda pracy nad dykcją jest metodą łączenia aspektów cielesnych, zmysłowo-emocjonalnych i imaginacyjnych (związanych z obrazem i dźwiękiem) mówionego słowa, aby usprawnić proces komunikacji, a tym samym ujawnić bogactwo osobowości mówiącego i odbudować pierwotną łączność ciała ze słowem.

Z mojej praktyki pedagogicznej wynika, że istotna przemiana sposobu szeroko pojętej komunikacji może nastąpić tylko w procesie kreatywnej edukacji. Takiego określenia używa Joanna Danielewska we wstępie do książki Berniego Neville’a – znanego australijskiego pedagoga i psychoterapeuty: „Psyche i edukacja; emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu”<sup>3</sup>. W tej niezwykle inspirującej pracy autor zwraca uwagę na metody pośrednie, wykorzystujące dialog, które „są otwarte na różne aspekty poruszanych treści, nie są ograniczane aktualnym zakresem wiedzy nauczyciela, mogą wygenerować całkiem nowe sposoby ich widzenia, w ten sposób także nauczyciel może się czegoś nauczyć”<sup>4</sup>. Innymi słowy, w procesie dydaktycznym chodziłoby o twórczy, prawdziwy dialog nauczyciela z uczniem. Bernie Neville przywraca do łask niedyrektywne metody nauczania, które – jak wskazują współczesne badania neurologów – okazują się niezwykle skuteczne.

W rozdziale *Bogowie w szkole* Bernie Neville, przedstawiając swoją archetypową teorię nauczania, inspirowaną psychologią głębi Carla Gustava Junga, w której antycznym bogom przypisuje ważne role w systemie harmonijnej, zrównoważonej edukacji, potwierdza skuteczność „nieświadomego” uczenia się, trwalszego niż uczenie w bezpośredni sposób – przez przekaz werbalny. Moja praktyka potwierdza tę teorię. Ucząc innych, uczyłam i uczę się sama, szukając wciąż nowych inspiracji, dlatego w swoich warsztatach korzystam z różnych technik, sprawdzanych przeze mnie w praktyce. Moim celem w pracy nad dykcją jest taki zrównoważony rozwój – dziecka i pracującego z nim nauczyciela – który pozwala na skuteczną komunikację, związaną z ciałem i z wyobraźnią mówiącego.

3 B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Kraków 2009.

4 *Ibidem*, s. 35.

Chciałabym zastanowić się, w jaki sposób nauczyciel może odkrywać w sobie dziecko i jak wykorzystać słowo i ruch w rozwijaniu kreatywności i osobowości dziecka.

Praca z ciałem służy uświadomieniu sobie zarówno procesów, na które nie mamy wpływu (np. odczucie oddechu, który podlega autonomicznemu układowi nerwowemu), jak i odkrywaniu możliwości ruchu ciała, które wygenerują nowy sposób emisji dźwięku i słowa mówionego (prawidłowa postawa ciała w mówieniu, odczucia napięć mięśniowych w ciele).

„Ciało człowieka jest niedoścignętym wzorem łączącym skomplikowane działanie z kreatywnością, mądrością i pięknem istnienia”<sup>5</sup> – pisze Joanna Zwoleńska w słowie od wydawcy książki Erica N. Franklina *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*. Praktyczne stosowanie obrazów z wyobraźni wciąż kryje w sobie duże możliwości większego wykorzystania w pracy nad słowem. Książka ta przeznaczona jest głównie dla choreoterapeutów, tancerzy i różnego rodzaju instruktorów tańca, ale zawiera cenne uwagi, które mogą pomóc nauczycielom pracującym z dziećmi w uświadomieniu dziecku prawidłowej postawy ciała i oddechu. W tej pracy omówione zostały liczne techniki cielesne wykorzystujące obrazy mentalne, które służą zmianie wzorców ruchowych, takie jak: trening autogenny Schulza, technika Alexandra, Moshe Feldenkraisa, Body-Mind Centering i inne. Zaprezentowane w niej ćwiczenia mogą pomóc w uświadomieniu własnych ograniczeń i możliwości, jak też w odczytywaniu znaków płynących z postawy ciała dzieci.

Psychofizyczna kondycja ciała generuje nawykowe wzorce wymawianiowe. Celem ćwiczeń z ciałem jest więc poznanie specyfiki własnych wzorców utrudniających komunikację, napięć i blokad w ciele. Niektóre nawyki, jak wiadomo, są dobre, niektóre – nie. Chodzi o rozpoznanie ich w sobie i poczucie przyjemności z utrzymania prawidłowej postawy ciała. Nie jest to proste ani dla nauczycieli, ani dla dzieci. Nauczyciele mają już zwykle przez lata ukształtowaną pochyłą do przodu lub do tyłu sylwetkę, zgarbione plecy, brodę podniesioną do góry itp. W takim nieprawidłowym ułożeniu ciała zniekształcona postawa utrudnia oddychanie, powietrze dociera tylko do szczytowej części klatki piersiowej. Żeby doświadczyć tego, w jaki sposób ciało i oddech na siebie wpływają, można wykonać proste ćwiczenie w parach, zaprezentowane we wspomnianej wcześniej książce Erica N. Franklina. Polega ono na obserwacji oddechu partnera stojącego naprzeciw i zginaniu kolan w czasie wydechu, a prostowaniu ich w czasie wdechu. Celem jest próba synchronizacji oddechów. Kolejne proponowane przez autora ćwiczenie dotyczy postawy ciała podczas oddychania. Polega ono na celowym przyjęciu przez jedną osobę postawy zgarbionej i oddychaniu płytkim, szczytowym torem. Ruch zginania kolan przy wydechu pozostaje. To ćwiczenie pozwala zaobserwować i doświadczyć wzajemnych relacji między oddechem a postawą ciała i może być wykorzystane zarówno na zajęciach z dziećmi, jak i przez nauczycieli.

5 E.N. Franklin *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, Warszawa 2007, s. 9.

Swoje warsztaty zaczynam od różnego rodzaju ćwiczeń relaksacyjnych: masaży, ziewania, rozciągania, wytrząsania. Są to elementy rozgrzewki wokalnej Kristin Linklater, które dostosowuję do określonej grupy wiekowej. Staram się te ćwiczenia łączyć od razu z dźwiękiem. To nie osoba ma wydawać dźwięki, ale jej „poruszające się” ciało. Nauczycielom trudniej wejść w takie spontaniczne działania, ale gdy się odważą, czują ich dobroczynny wpływ. Dzieci zwykle chętnie biorą udział w tego typu zabawach dźwiękowych. Metoda Linklater opiera się na pracy *via negativa*: jest to mentalna praca z ciałem, wymagająca czasu. Polega na obserwacji naturalnego rytmu oddechu w ciele. Jej celem jest odbudowanie pierwotnych, neurofizjologicznych ścieżek od impulsu – chęci (*desire of communication*) – myśli, która jest oddechem i łączy się z obrazem, przez dźwięk, który wibrując w ciele, może osiągać zakres skali trzech oktaw, do wypowiedzanego słowa. Z takimi możliwościami głosowymi przychodzimy na świat, ale w trakcie rozwoju osobistego i społecznego zmniejsza się ich zakres. Metoda ta służy odbudowaniu pierwotnych relacji ciała, oddechu i emocji: „Głos aktora musi wyrastać z neurofizjologicznych ścieżek ciała, które jest trenowane do wychwytywania i przekazywania emocjonalnych impulsów z wyobraźni, psyche i intelektu [...] mózg aktora musi być jego ciałem”<sup>6</sup>.

Trening głosu z ciałem stanowi istotne przygotowanie do dalszej pracy nad rezonatorami w ciele. Kristin Linklater przedstawia drabinę rezonatorów, w której odpowiednim częściami ciała – stopom, kolanom, udom, klatce piersiowej itd. – podporządkowane są określonej wysokości dźwięki. Szczególnie interesujące wydaje mi się ćwiczenie dotyczące scen zwierzęcych, które zaczerpnęłam z zajęć Linklater. Stało się ono dla mnie przedmiotem badań, z których wyciągam ciekawe wnioski, ponieważ przeprowadzałam je z osobami w różnym wieku – z nauczycielami i dziećmi – a polega na napisaniu scenki dialogu, bez didaskaliów, trzech zwierząt „odkrytych” w swoim ciele na podstawie indywidualnych odczuć, płynących z ciała i kreacji z wyobraźni. Pierwsze zwierzę uczestnicy odkrywają podczas swobodnej przechadzki po sali, koncentrując się na napięciach, które sami zauważają w ciele, następnie wykonują ruch tą konkretną częścią ciała i w kolejnym etapie mają skojarzyć ten ruch z jakimś zwierzęciem (np. ból w szyi, który spowoduje jej wyciągnięcie do góry, może przedstawiać np. żyrafę lub bociana). Drugie zwierzę ma być przeciwieństwem pierwszego (np. przeciwieństwem żyrafy może być mysz), a trzecie ma być zwierzęciem bajkowym lub mitycznym. Następnie na podstawie tych skojarzeń należy napisać krótki dialog zwierząt i wybrać sobie obsadę trzech osób z grupy oraz kolejne trzy osoby, które będą suflerami – głosami postaci. Dalej rozpoczyna się praca cielesno-dźwiękowa aktorów, a autor sceny staje się reżyserem i daje wskazówki dotyczące sposobów poruszania się zwierząt i dźwięków. Zadaniem suflerów – głosów – jest podpowiadanie szeptem kwestii z tyłu aktorom, gdyż sceny są odgrywane przez postacie, które nie znają wcześniej swojego tekstu. Używając dźwięków odkrytych w pracy z ciałem, aktorzy mają artykułować tekst, wydłużając słowa. To ćwiczenie pozwala zarówno dziecku, jak i nauczycielowi poczuć różnice w sposobach mówienia na przykład słowika czy niedźwiedzia, a także uświadamia funkcję wydawania dźwięku w tworzeniu postaci.

6 K. Linklater, *Uwolnij swój głos. Tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową*, Kraków 2012.



Nauczyciel, tworząc scenkę i grając w niej, ma szansę wczuć się w rolę dziecka-aktora, ale i w rolę reżysera, który jest równocześnie autorem. Jest to bardzo cenne doświadczenie, zarówno dla nauczycieli, jak i dla dzieci. Nauczycielowi dostarcza wielu wskazówek o metodzie pracy z daną osobą, a dziecku pozwala spontanicznie tworzyć cielesno-dźwiękowe postacie.

Kolejnym elementem zintegrowanej metody pracy nad dykcją jest włączenie w artykulację sfery zmysłów. Kristin Linklater proponuje w swojej metodzie spontaniczne napisanie wiersza pod wpływem przyjemności zrobionej swoim pięciu zmysłom, czyli po relaksującej kąpieli przy muzyce z kawałkiem ulubionej czekolady, przy zapachowej świeczce, bez szczególnego zastanawiania się. Przeczytanie lub powiedzenie własnego wiersza pozwoli odczuć zmysłowy i emocjonalny charakter słów, aby odzyskały one swoją autentyczną wartość. Jak pisał Miron Białoszewski: „pełne bycie poezji to czytanie na głos, mówienie jej. Bo co to za poezja, co czytana po cichu?”<sup>7</sup>. Białoszewski dzieli tutaj czytanie na trzy rodzaje:

na głos, po cichu, ale z wyobrażeniem pełnego brzmienia, po cichu, ale bez wyobrażenia pełnego brzmienia. Pierwsze dwa rodzaje oczywiste. Zacząłem kilka dni temu badać ten trzeci rodzaj. Zaskoczenie. Okazało się, że nie ma czytania po cichu bez wyobrażenia brzmienia. Można czytać po łebkach, skokami, może brzmieć tekst w naszych uszach wyobraźni poza naszą świadomością, ale brzmi. Nie ma czytania po cichu głuchego. Zwłaszcza poezji. A więc czytanie wierszy sobie w łóżku nie odbiega aż tak od głośnego. Nawet jeżeli to poezja regulowana mówieniem. To wszystko jest do mówienia sobie w myśli<sup>8</sup>.

Pracując z dziećmi nad aktywizacją doznań zmysłowych, sięgam często do ćwiczeń opisanych przez Augusta Boala – nieżyjącego już reżysera brazylijskiego – w jego książce *Games for Actors and Non-Actors*<sup>9</sup>, dostosowując je do określonych grup wiekowych. Ćwiczenia polegają między innymi na prowadzeniu dźwiękiem partnera z zasłoniętymi oczami, co uwrażliwia na odczucia dźwiękowe i rozwija słuch fonematyczny. Innym ćwiczeniem, które przybiera formę zabawy, są *Wścigi ociemniałych samochodów* (ćwiczenie w parach, gdzie osoba stojąca z przodu ma zamknięte oczy, a druga, widząca, kieruje partnerem, trzymając go za ramiona). Boal przedstawił też inne ćwiczenia z zamkniętymi oczami, na przykład odnalezienie partnera po dotyku ręki, tworzenie bram dźwiękowych i przechodzenie przez nie po kolei z zamkniętymi oczami czy zabawy w różnego rodzaju maszyny dźwiękowe. Wszystkie te ćwiczenia mają na celu rozwijanie wyobraźni słuchowej, gdyż nasza mowa jest przecież rodzajem muzyki.

Kolejną inspiracją w pracy nad dykcją jest dla mnie metoda Kennetha Kocha, amerykańskiego poety z tak zwanej szkoły nowojorskiej, profesora Uniwersytetu Columbia, który uczył dzieci pisania wierszy. Swoje doświadczenia opisał w książce *Wishes, Lies, and*

7 M. Białoszewski, *Rozkurz*, Warszawa 1998, s. 119.

8 *Ibidem*, s. 120.

9 A. Boal, *Games for Actors and Non-Actors*, London 2002.



*Dreams. Teaching Children to Write Poetry*<sup>10</sup>. Tworzenie wierszy z dźwięków i skojarzeń przyniosło ciekawe rezultaty w pracy z młodzieżą nad dykcją.

Koch, rozpoczynając nauczanie pisania wierszy w szkole podstawowej, zaproponował całej klasie napisanie wspólnego wiersza, w którym każdą linijkę wymyślało inne dziecko. Zasadą w tym ćwiczeniu było rozpoczęcie zdania od słowa „Chciałbym”, umieszczenie jakiegoś koloru, postaci z komiksu, jakiejś nazwy miasta lub państwa. Sam, jak pisał, był zaskoczony entuzjazmem dzieci po przeczytaniu przez siebie tego wspólnie stworzonego wiersza. Przystępując do pracy, nie miał szczególnego planu, metody – jak uczyć. To dzieci i ich kreatywność podyktowały mu kolejne pomysły, które rozwijał i opisał w swojej książce. Podpowiadał swoim uczniom nowe tematy i rozwijał je, pozytywnie motywując ich do pracy. W ten sposób powstawały wersy, które miały zawierać porównanie czegoś wielkiego z czymś małym, porównanie obecnego czasu do przeszłości czy też takie, które zaczynały się od słowa: zazwyczaj (*I used to*), a kończyły się na: a teraz (*but now*). Tak udało się profesorowi stworzyć poezję życzeń i marzeń, poezję kłamstw – o tym, jakimi mogłyby być rzeczy, a jakimi nie są. Kenneth Koch proponował również pisanie poezji inspirowanej utworem muzycznym czy dźwiękami nieartykułowanymi. Tworzenie tak zwanej poezji hałasu – *sounds and noise*, zaczęłam włączać do ćwiczeń artykulacyjnych z młodzieżą. Onomatopeje i wyrazy dźwiękonaśladowcze stawały się w tych ćwiczeniach materiałem do etiid artykulacyjnych dla młodych recytatorów i aktorów. Wcześniej stosowałam już onomatopeje i proste ludowe wyliczanki dziecięce, które służą otwarciu kanału fonacyjnego dla przepływającego dźwięku, ale poszerzenie tych ćwiczeń o element tworzenia własnego zapisu dźwięków, inspirowane metodą Kocha, może przynieść ciekawe rezultaty. Używam do tego ćwiczenia na przykład kartki papieru, którą rozdieram. Uczniowie zapisują usłyszany dźwięk (zapisują różne onomatopeje, każdy taką, jaką usłyszy, np. „prszsz”, „zrrr”, „psyt, psyt” – co świadczy o indywidualnym odbiorze dźwięku) w formie onomatopei. Następnie do zapisanego dźwięku muszą oni dopisać zdanie z pozycji kartki (np. do onomatopei „wrrrrrr” zdanie: „Ale mnie rozdzierają”). Później mnę kartkę i rzucam ją na podłogę, a uczestnicy muszą znów zapisać usłyszany dźwięk i zdanie. W ten sposób powstaje minipartytura, „wiersz”, który staje się przedmiotem kolejnych zadań (np. indywidualnej etiudy artykulacyjnej w ruchu czy inscenizacji w grupie). Do tworzenia „poezji hałasu” można wykorzystać różne przedmioty, które będą wydawały dźwięki, na przykład przesuwane krzesło, szuranie butami po podłodze i inne. Wydaje mi się, że to ćwiczenie może być twórczo rozwijane w praktyce przez każdego nauczyciela i pozwala na inwencję zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. Taka „poezja” pozwala doświadczyć radości ze spontanicznego działania, jakim jest przełożenie dźwięku na słowo, pozwala na włączenie czynnika emocjonalnego w proces edukacyjny.

Słowo oralne często jest traktowane linearnie, to znaczy, że mówimy tak, jak piszemy (np. używanie przecinka w zdaniu nie zawsze oznacza pauzę w mówieniu). Biała kartka, na której zapisany jest tekst roli w teatrze dziecięcym czy tekst wiersza, który dziecko ma

10 K. Koch, *Wishes, Lies, and Dreams. Teaching Children to Write Poetry*, New York 2000. Zob. też esej Kennetha Kocha *Wielka poezja w podstawówce*, „Literatura na Świecie” 2000, nr 10–11.

wygłosić, blokuje spontaniczność. Wygłaszanie, interpretacja tekstu często odwołują się tylko do zasobów naszego intelektu, w którym słowa funkcjonują jako ogólnie przyjęte symbole: dom to dom, drzewo to drzewo. Linearny nawyk wypowiadanego tekstu pozbawia go akcentów emocjonalnych, indywidualnego zabarwienia, metaforycznych znaczeń, a głos młodego aktora traci swe naturalne możliwości pełnej ekspresji. W procesie edukacji teatralnej metoda integrująca ciało z wyobraźnią pozwala na uwolnienie się od takiego linearnego nawyku. Praca z ciałem, z dźwiękiem, ze skojarzeniem, z wykorzystaniem wyobraźni daje możliwość zagłębiania się w indywidualne doświadczenie dziecka, włączanie czynnika emocjonalnego w proces edukacji, który staje się rodzajem zabawy i pozwala na istotną transformację. Dziecko uczy się nie tylko, imitując nauczyciela, ale także wykorzystując swój potencjał twórczy.

Metoda integracyjna, włączając aktywniej ciało, pozwala na indywidualną korektę wad postawy nauczyciela i dziecka. Prawidłowa postawa ciała odczuwana jako przyjemność dla ciała, a nie rodzaj przymusu staje się skutecznym sposobem autentycznej zmiany, co wpływa na proces komunikowania się ze światem. Ćwiczenia ciała z dźwiękiem na dialogach zwierzęcych pobudzają kreatywne myślenie, łączą je ze słowami i w ten sposób pozwalają na odkrycie nieznanych jeszcze możliwości głosu, by uplastyczyć wypowiedź. Rozpoznawanie i rejestrowanie sygnałów płynących z ciała, uwrażliwienie na doznania zmysłowe, radość ze spontanicznej zabawy służą poszerzeniu świadomości siebie i pozwalają na włączenie czynników emocjonalnych w ekspresję słowa oralnego.

## Wnioski

Doświadczenie płynące z własnej twórczości poetyckiej może być skutecznym narzędziem nie tylko w pracy nad interpretacją tekstu roli czy w recytacji wiersza, ale też w procesie transformacji i doskonalenia się zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Z mojej praktyki w pracy z nauczycielami i młodzieżą wynika, że tylko kreatywny nauczyciel jest w stanie wyedukować kreatywnego ucznia, dlatego tak istotne dla nauczyciela pracującego z dziećmi jest odkrycie „dziecka” w sobie, aby móc twórczo sięgać po narzędzia z różnych dyscyplin sztuki. Metody powinny być dostosowywane do konkretnych potrzeb uczniów. Proces uczenia innych wymaga wciąż doskonalenia własnych metod pracy. Przywoływany wcześniej Bernie Neville w artykule *Teaching and Transformation* opisuje różne sposoby uczenia, aby przez modelowanie wartości i postawy nauczyciela, tłumaczenie, opowiadanie (*story teller*), instrukcje (*coaching*), doświadczenie, wspólne zgłębianie i wzmacnianie wartości itp. skutecznie oddziaływać na grupę<sup>11</sup>. Celem jest tu istotna transformacja, która powinna zaistnieć w procesie edukacji. Łączenie ćwiczeń fizycznych z twórczą wyobraźnią pozwala na taką skuteczną „transformację”, gdyż jak pisał Krzysztof Szmidt w swojej książce *ABC kreatywności*:

11 B. Neville, *Teaching and Transformation*, <http://course-notes-and-resources.wikispaces.com/file/view/Teaching+and+transformation+Neville.pdf> (dostęp: 15.12.2014).

Wyobraźnia twórcza nie zna granic. Korzystając z jej owoców, warto pokusić się o tworzenie wyobrażeń nie tylko własnych, nienaśladowczych, lecz również klarownych, jasnych, szczegółowych, będących wynikiem twórczych transformacji [...] Dziwić się jest i twórczo, i mądrze. Warto więc, przyglądając się światu i aktywnie w nim żyjąc, dziwić się i zdumiewać, zastanawiać się nad naturą rzeczy i ludzi, a zdziwienia potraktować jako stałe, czynne źródło inspiracji twórczej, rodzące nowe i odkrywczcze pytania<sup>12</sup>.

---

12 K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 235.

Edyta Nieduziak

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza  
w Sandomierzu

## Terapia w teatrze dziecięcym – możliwości wykorzystania

### Wstęp

Coraz powszechniejsze i częstsze wykorzystywanie różnych dziedzin 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<sup>1</sup>. To swego rodzaju poszukiwanie tożsamości terapii kreatywnych stawia jedno z podstawowych pytań dotyczących początków tego typu aktywności. Często wskazuje się na kulturowe, a dokładniej rytualne źródła<sup>2</sup>, istnieją jednak przesłanki dotyczące przekonania, że oto w wielu zwyczajnych aktywnościach, najczęściej podejmowanych spontanicznie, już istnieją elementy terapii albo autoterapii.

### Teatr dziecięcy, teatr terapeutyczny – aspekty terminologiczne

Można popatrzeć w ten sposób na teatr dziecięcy, rozumiany wszakże nie tylko jako przedstawienie przygotowywane z myślą o dziecięcej publiczności, lecz jako teatr, w którym dziecko jest aktorem. A zatem jest to teatr, w którym powstają przedstawienia z myślą o odbiorcy dziecięcym (widzu), przygotowane przez dzieci (aktorów, autorów), o treściach dla dzieci i wykorzystujący środki dostosowane do dziecięcego odbiorcy, prowadzony jednakowoż przez dorosłego reżysera, pełniącego poza funkcją artystyczną również zadania wychowawcy. Jest to teatr, który Jan Dorman (1981) określał mianem teatru ekspresji, czyli tworzony przez dzieci i dla dzieci (w swojej koncepcji teatru dziecięcego, poza teatrem ekspresji, wyróżnia on teatr impresji tworzony przez dorosłych dla dzieci, ale przy zachowaniu cech charakterystycznych dla dziecięcej zabawy i wyobraźni).

Tak rozumiany teatr zawiera wszystkie podstawowe elementy strukturalne, a więc aktorów, widzów oraz reżysera. Właściwością aktorów i widzów jest przede wszystkim

---

1 A. Gilroy, *Arteterapia – badania i praktyka*, Łódź 2009; E. Nieduziak, *Między teorią widowiska a praktyką terapeutyczną – rzecz o interdyscyplinarności terapii przez teatr jako jednej z form arteterapii*, [w:] *Wielkość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin 2012.

2 W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011.

wiek. Nie o liczbę lat wszakże tu chodzi, lecz o typową dla dzieci wrażliwość i swoisty system percepcji świata oraz reagowania na kontakt z teatrem, będący konsekwencją zmian zachodzących w dziecięcym umyśle, emocjach i kontaktach międzyludzkich. Z kolei cechą łączącą aktorów i reżyserów teatru dziecięcego jest amatorstwo, tu rozumiane całkiem pozytywnie jako łączące się z autentyzmem, szczerością, spontanicznością, umiłowaniem sztuki teatru i tworzenia<sup>3</sup>. Zdaniem Dariusza Kosińskiego teatr amatorski może stanowić „sposób na wyrażenie nieznanego innego wyjścia emocji, poglądów i wyobrażeń [...] odgrywając ważną rolę w kształtowaniu ludzkich postaw”<sup>4</sup>. I choć zapewne znani są reżyserzy profesjonalni pracujący z dziecięcymi zespołami teatralnymi, jak chociażby przywoływany Jan Dorman, to jednak najczęściej tę funkcję pełnią nauczyciele wychowawcy, wśród których są ci służący w praktyce idei wychowania dzieci przy zastosowaniu metod pracy teatralnej. Amatorstwo głównych twórców teatru dziecięcego oraz specyfika dzieciństwa jako cecha charakteryzująca aktorów i widzów narzucają odrębność repertuaru teatru, o którym mowa. Liliana Bardijewska w jednej z relacji z festiwalu teatralnego dla dzieci i młodzieży zwraca uwagę na różnicę między widzem dziecięcym, który „każde odstępstwo od klasycznej fabuły traktuje jako osobistą zdradę, ignorancję lub nawet brak profesjonalizmu”, a widzem nastoletnim, który „z aplauzem wita najbardziej karkołomne dekonstrukcje bajkowych czy literackich schematów, bo sam jest na etapie buntu wobec wszelkich wzorów i autorytetów”<sup>5</sup>. A zatem to nie tekstowi dramatu podporządkowana jest praca twórcza. Bardziej uwarunkowana jest ona gustem, ale i problemami dzieci, do których dostosowuje się utwór literacki, opowieść, jej treść, fabułę itp. Tak więc przez teatr dziecięcy powinno się rozumieć nie tyle realizację sceniczne literatury, ile raczej zjawisko ludzkie. Taki sposób rozumowania teatru jest coraz częściej stosowany tam, gdzie analiza i interpretacja efektów pracy teatralnej wykraczają poza nauki filologiczne. Jak podają autorzy *Słownika wiedzy o teatrze*: „rewolucje i reformy sceniczne ubiegłego stulecia udowodniły, że teatr może się obejść bez literatury (co nie znaczy bez słowa), a jeśli nawet z niej korzysta, to sposób, w jaki to czyni, wykracza daleko poza granice »realizacji scenicznej«”<sup>6</sup>. Odejdźcie zatem od prymatu literatury na rzecz skoncentrowania się na osobach aktora i widza wynika między innymi z traktowania teatru jako widowiska, czego przykład mamy w teorii Zbigniewa Raszewskiego<sup>7</sup> oraz w rozwoju performatyki<sup>8</sup>. Ta ostatnia, rozumiana jako „szerokie spektrum lub „kontinuum” ludzkich działań, sięgające do rytuałów, zabaw, sportów, popularnych rozrywek, sztuk wykonawczych (teatr, taniec, muzyka) i występów życia codziennego, poprzez role społeczne, zawodowe, płciowe, rasowe i klasowe, aż do uzdrawiania (od szamanizmu do chirurgów), mediów

3 E. Olinkiewicz *Słownik. Teatr i dramat*, Wrocław 2003.

4 D. Kosiński, *Słownik teatru*, Kraków 2009, s. 164.

5 L. Bardijewska, *Naj, naj, naj*, „Teatr” 2012, nr 7–8, s. 92.

6 D. Kosiński et al., *Słownik wiedzy o teatrze*, Bielsko-Biała 2005, s. 9.

7 Z. Raszewski, *Teatr w świecie widowisk*, Warszawa 1991.

8 M. Carlson, *Performance*, Warszawa 2007.

i Internetu<sup>9</sup>, zaciera granice między teatrem a innymi zjawiskami (kulturowymi, społecznymi)<sup>10</sup>. Dopuszcza tym samym zastosowanie nowych rozwiązań metodologii nauk, co z kolei pozwala ujmować teatr między innymi w kategoriach zjawisk społecznych, a nie jedynie estetycznych. Performatyka może być środkiem pozwalającym zrozumieć procesy społeczne i kulturowe, natomiast jedną z funkcji performance'u jest uzdrawianie, zabawa, nauczanie albo przekonywanie oraz tworzenie piękna<sup>11</sup>. To ujęcie sztuk widowiskowych pomaga w bliższym opisie teatru terapeutycznego (inaczej: terapii przez teatr, terapii z wykorzystaniem teatru), a więc właśnie teatru skupionego na terapii aktora albo grupy teatralnej. Traktuje on kwestię leczenia bądź poprawy jakości życia jako prymat, natomiast efekty estetyczne oraz artystyczne są mało istotne. Terapeutyka teatralna jest zatem rodzajem postępowania leczniczego (czasem wspomagającego inne formy terapii, zwłaszcza psychoterapii). Terapeuta sięga po teatralne środki wyrazu, koncentrując się na środkach aktorskich, inicjując u klienta – „aktora” – procesy ekspresji pomocne w rozwiązywaniu konfliktów. Terapia przez teatr wykorzystywana jest także do zmiany niekorzystnych przyzwyczajęń, na przykład edukacyjnych, albo relacji interpersonalnych aktorów, pacjentów, klientów<sup>12</sup>. Przyjmując więc ustalone powyżej właściwości teatru dziecięcego i teatru terapeutycznego, warto zastanowić się nad kwestiami wynikającymi z tytułu artykułu, a więc możliwymi do wykorzystania terapeutycznymi aspektami teatru dziecięcego; kwestią działań, elementów, form bądź gatunków pozwalających sądzić, że posiada on terapeutyczną naturę. Jednocześnie trzeba dodać, że zaproponowane rozumienie teatru dziecięcego pozostaje jedynie pewnym projektem teoretycznym, który można wykorzystać zwłaszcza w okolicznościach i w rozważaniach dotyczących dziecięcych aktorów bądź widzów, ujawniających jakieś niepokojące zachowania albo wymagających interwencji profilaktycznej.

## Elementy struktury teatralnej w teatrze dziecięcym i ich terapeutyczne odniesienia

Jeśli więc założymy, że teatr posiada określoną konstrukcję składającą się z korespondujących ze sobą części, i jednocześnie, że w teatrze dziecięcym konstytutywnym filarem tej konstrukcji jest twórcza ekspresja dziecka, czyniąca konieczne kryterium odróżniające ten teatr od innych, okaże się, że w tym układzie istnieją sfery odkrywające terapeutyczne cechy teatru dziecięcego. Przypatrując się elementom struktury teatru, wymienia się najczęściej: widzów, aktorów, autora, reżysera i inscenizatora, scenografa, kompozytora

9 R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, Wrocław 2006, s. 6.

10 E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.

11 R. Schechner, *Performatyka*, op. cit.

12 E. Nieduziak, *Od dramy i psychodramy po teatr i teatroterapię – z rozważań nad teorią i praktyką zastosowania teatru w terapii*, [w:] *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2011.

muzyki, choreografa oraz techników<sup>13</sup>. Na szczególną uwagę zasługują więc: odgrywana historia ujęta w temat albo nawet tekst dramatu, współpraca między reżyserem a aktorami oraz wspólne kreowanie przedstawienia.

## Tekst dramatyczny

Jak wyżej wspomniano, tekst dramatyczny nie jest imperatywem powstania przedstawienia tworzonego w teatrze, w tym w teatrze dziecięcym. Patrząc nań z punktu widzenia jego terapeutycznych możliwości, znacznie bardziej istotna jest sama historia i zawarty w niej problem niż scenariusz przygotowany do wystawienia na scenie. Stefan Szuman, pisząc o wychowawczej roli teatru ochotniczego, wskazywał, że „dopiero zastanowienie się nad daną rolą (a nie po prostu wyuczenie się jej na pamięć) prowadzi do zrozumienia jej istotnej treści, a przez to dochodzi się powoli do rozumienia całego utworu i do zdania sobie sprawy z jego wartości artystycznej”<sup>14</sup>. Kluczem do terapeutycznego oddziaływania inscenizowanej historii jest w pierwszej kolejności zainteresowanie nią młodych aktorów i widzów. Dlatego wykorzystuje się wymyślone przygody z fantastycznymi, bajkowymi bohaterami. Zastosowanie opowieści fikcyjnych upodabnia działania w teatrze dziecięcym do funkcji francuskiej psychodramy analitycznej. Praca tą metodą terapeutyczną opiera się na samodzielnym budowaniu przez dzieci własnych wewnętrznych scen, podobnie jak to czynią podczas zabawy symbolicznej, w celu poszukiwania rozwiązań zadań, dylematów, nieporozumień czy kontrowersji<sup>15</sup>. Użycie baśniowej fabuły wspiera proces analizowania swoich przeżyć, na przykład twórczość literacką Hansa Christiana Andersena można wykorzystać do pracy nad problemami odmienności, dobra i zła, strachu i poświęcenia<sup>16</sup>. Oczywiście literatura piękna, twórczość prozatorska, dramatyczna, a także poetycka jest niewyczerpanym źródłem inspiracji. Z drugiej jednak strony ważny jest dobór propozycji stosownie do istoty problemów, jakie są udziałem dzieci, tak by dzięki uczestnictwu w pracy teatralnej, ewentualnie dzięki odbiorowi przedstawienia – mogły lepiej je zrozumieć i rozwiązać. Należy jednak zwrócić uwagę, że i opieranie się na idei baśni powoduje, że inscenizacja będzie miała cechy niezwykle symboliczne. Dla ich wyjaśnienia warto posłużyć się psychoanalitycznym punktem widzenia<sup>17</sup>. W pracy teatralnej kreowane na płaszczyźnie symbolicznej role stają się „impulsami oraz wsparciem dla procesów terapeutycznych”<sup>18</sup>. Dzieci, które nie mają jeszcze wykształconego myślenia abstrakcyjnego, budują role przede wszystkim poprzez doświadczanie historii kreowanej postaci w trakcie konkretnych zadań teatralnych potrzebnych do wykreowania wido-

13 A. Hausbrandt, *Elementy wiedzy o teatrze*, Warszawa 1982.

14 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990, s. 502.

15 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama. Terapia grupowa z dziećmi*, Kielce 1999.

16 J. Brzezińska, *Przeżywanie treści zawartych w baśniach jako sposób na porządkowanie własnych doświadczeń*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008.

17 D. Anzieu, *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris 2004.

18 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama, op. cit.*, s. 11.



wiska. Istotnym warunkiem powodzenia w pracy pozostaje więc wspólnota problemów scenicznych postaci i odgrywających role aktorów. Maria Molicka uważa, że „fascynacja dzieci światem baśni wynika m.in. z tego, że kreowana tam rzeczywistość jest zgodna z myśleniem dziecka i w ten sposób pomaga mu zrozumieć świat i siebie, wprowadza porządek i ład, pokazując, jakie reguły rządzą światem”<sup>19</sup>. Takie założenie przyswieca biblioterapii oraz terapeutycznemu tworzeniu opowieści, w tym również działaniom o charakterze dramowym. Podstawą tych działań jest budowanie wspólnoty znaczeń zdarzeń zmyślonych i rzeczywistych doświadczeń dziecka, historie niemożliwe wykorzystuje się do przekraczania przypuszczalnych przeszkód, przeżycia wewnętrzne odnajdują swój wyraz w zdarzeniach widzialnych i skutkują nadawaniem prywatnych sensów<sup>20</sup>. Jak pisał Szuman, „sztuka [...] artystycznie konkretyzuje i wyraża najistotniejsze problemy i fakty ludzkiego bytowania, zagadnienia najbardziej niepokojące i ważne w życiu człowieka, to, na czym mu najbardziej zależy, to, co najgłębiej go przejmuje, co go boli lub raduje na świecie”<sup>21</sup>. Na takim założeniu opiera się każdy terapeutyczny kontakt ze sztuką.

W przypadku teatru dziecięcego należy pamiętać, że wpływ baśni na rozwój aktorów i widzów ma charakter szczególny, gdy kształtują się kompetencje narracyjne, czyli w okresie średniego dzieciństwa<sup>22</sup>. Tymczasem dla dzieci starszych i wchodzących w okres adolescencji atrakcyjniejsze wydają się fabuły bardziej realistyczne. Wówczas teatralna terapia opierać się będzie na zasadach psychodramy amerykańskiej, która przedstawia z dziećmi sytuacje realne<sup>23</sup>. Nie zmienia to jednak samej istoty oddziaływania terapeutycznego sztuki.

Rzeczywistość stwarza fakty i wyraża się nimi w sposób żywiołowy, aczkolwiek surowy. Sztuka przetwarza ten surowy materiał tak długo, aż jej się uda wyrazić i wypowiedzieć to, co tylko jej język może wyrazić [...] Sztuka znajduje wyraz właściwy, wyraz powszechnie zrozumiały dla istotnych przeżyć człowieka. Artysta jest twórczy, gdy znajduje wyraz właściwy, kiedy wyraża trafnie, zrozumiale i przekonująco to, co wszyscy czują, oraz gdy stwarza i konkretyzuje obraz rzeczywistości, w którym wyrażają się arcyłudzkie przeżycia w sposób zarazem nowy, jak nieoczekiwanie trafny i głęboki<sup>24</sup>.

Podobnie w dziecięcej twórczości teatralnej realizować można funkcje terapeutyczne wówczas, gdy pomoże ona wyjaśniać życie, jego sens i ludzkie problemy. W przypadku dzieci są to między innymi problemy związane z zaspokajaniem potrzeb, na przykład bezpieczeństwa, jak również z wchodzeniem w nowe środowiska – lęk przed nowym otoczeniem, akceptacja w grupie czy problemy w środowisku rodzinnym. Naturalną konsekwencją procesów rozwojowych jest kształtowanie się tożsamości, systemu wartości,

19 M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 143.

20 A. Gersie, N. King, *Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*, Warszawa 1999.

21 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, op. cit., s. 502.

22 M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2000.

23 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama*, op. cit.

24 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, op. cit., s. 503.



własnej sprawczości, kompetencji społecznych, a więc reagowania emocjonalnego i umiejętności interpersonalnych, samooceny, kompetencji intelektualnych, a nawet ruchowych. Wszystko to znajduje wyraz w teatrze dziecięcym. Ponadto kreowanie przedstawienia stymuluje wyobraźnię, która jest procesem psychicznym, poddającym się ćwiczeniom. Użycie wyobraźni pozwala wyrażać doświadczenia, jak również problemy oraz potrzeby w sposób metaforyczny, nie narażając aktorów na niebezpieczeństwo ujawniania wprost swych przeżyć.

### Dziecięcy aktor – dorosły reżyser, czyli kontakt wychowawczy i terapeutyczny

Innym ważnym składnikiem teatralnego systemu, o właściwościach terapeutycznych, jest współdziałanie z reżyserem. Przede wszystkim więc należy zaznaczyć, że w teatrze dziecięcym, tak jak jest on rozumiany zgodnie z przytoczoną wyżej definicją, funkcję reżysera pełnią najczęściej wychowawcy albo nauczyciele. Dlatego też ich kontakt z zespołem teatralnym posiada dwie, poza artystyczną, płaszczyzny: wychowawczą i terapeutyczną. Tę pierwszą trafnie ujął Stefan Szuman, pisząc, że „kierownik zespołu [amatorskiego – dop. E.N.] nie powinien uczyć aktorstwa, lecz ma uczyć tak grać, aby uczestnicy zespołu rozumieli, co grają, i docenili wartość tego, co grają”<sup>25</sup>. Podobnym ideom przyświeca wykreowana w Niemczech pedagogika teatru, bliska w swej istocie polskim tradycjom wychowania estetycznego, propagowanym przez tak wielkie osobowości jak Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar czy Wiesława Pielasińska. Pedagogika teatru tymczasem, odnajdując swe miejsce między obszarami działalności wychowawczej a teatrem, kształtuje świadomego odbiorcę i twórcę sztuki. Natomiast pedagog teatralny pomaga członkom grupy rozwijać osobowość, otwiera drogę do ich własnych idei oraz motywów, pielęgnuje prawidłowe interakcje międzyosobowe w zespole i zwraca uwagę na procesy grupowe w nim zachodzące, jak również konstruktywne kontakty ze środowiskiem kulturalnym i społecznym<sup>26</sup>. Podobnie teatr jako narzędzie wychowania traktował J. Dorman już w początkach swoich doświadczeń w pracy z dziećmi, o czym pisał: „wychowanek inspirowany przez wychowawcę w sposób właściwy jest nie tylko aktywny, ale i twórczy. Wystarczy stworzyć takie sytuacje, aby dzieci miały okazję wyzwolić tkwiące w nich siły twórcze”<sup>27</sup>. Praca w zespole teatralnym traktowana jako rodzaj treningu kreatywności, pobudzającego możliwości intelektualne i motywacyjne dziecięcych uczestników, wpływa mocno na inteligencję emocjonalną uczestników. Teatr jest niezastąpioną przestrzenią edukacji emocjonalnej i rozwoju kompetencji emocjonalnych, między innymi empatycznych, dzięki zaangażowaniu dzieci w proces tworzenia, a nie tylko odbioru.

Na bazie dobrego kontaktu wychowawczego zbudować można kontakt terapeutyczny, który niesie ogromny ładunek leczniczy, opiera się na prawdziwym dialogu,

25 *Ibidem*, s. 506.

26 M. Szpak, *Pedagogika teatru – definicje podstawowe*, <http://pedagogizyteatru.org/idea/pedagogika-teatru-definicje-podstawowe> (dostęp: 12.08.2012).

27 J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatr*, Warszawa 1981, s. 41.

uczciwości, empatii, poszanowaniu autonomii i ogromnej cierpliwości. Jest to również forma wsparcia oferowana dzieciom. Podstawowym warunkiem tego rodzaju kontaktu jest jednak dobrowolność uczestnictwa, nie tylko w przygotowaniach artystycznych, ale także w rozmowach prowadzonych po zakończeniu prób i w trakcie budowania roli na bazie własnych doświadczeń. Zważywszy na to, że dziecięcy aktor nie dysponuje umiejętnościami gry aktorskiej ani bogatym, życiowym doświadczeniem, a zatem w swoim przygotowaniu może opierać się tylko na własnych przeżyciach, domysłach oraz emocjach.

Obserwacja pracy zespołów teatralnych, zwłaszcza integracyjnych, jak też praktyka psychodramatyczna pokazują, że pedagodzy albo terapeuci wspólnie z dziećmi wychodzą na scenę albo konstruują sceny. Takie kreowanie ról przez dorosłych należy traktować jako rodzaj pomocy w postępowaniu terapeutycznym. Ponadto stwarza ono układ podobny do zabawy i do rodziny – zwłaszcza gdy para terapeutów współpracuje z kilkorgiem dzieci. Tego typu doświadczenie wykorzystuje się w praktyce psychodramatycznej skierowanej do dzieci.

Konstelacja „para terapeutów – kilkoro dzieci” przypomina sytuację rodzinną, co bardzo dobrze wpływa na wymyślanie i organizowanie odpowiednich scenek. Poprzez tworzenie w grupie układu podobnego do rodziny można przebieg dzieciństwa przenieść na scenę i udramatyzować. Grupa dziecięca szczególnie nadaje się do tego, aby wraz z terapeutami rozwijać w zabawie uwewnętrznzone nastroje i wewnętrzne sceny<sup>28</sup>.

Jak widać, współpraca z reżyserem, często też z reżyserami, ukazuje kolejny, terapeutyczny walor teatru dziecięcego, jakim jest wspólne kreowanie przedstawienia. Teatr bowiem w swej konstytutywności pozostaje sztuką o charakterze zbiorowym. Sieć wzajemnych relacji interpersonalnych jest tu szczególnie złożona. Składają się nań przecież relacje między samymi aktorami dziećmi, wspomniane wyżej relacje między aktorami dziećmi a reżyserami wychowawcami (terapeutami) oraz relacje między zespołem aktorskim i reżyserami a pozostałymi osobami czuwającymi i współkreującymi widowisko, a więc osobami przygotowującymi scenografię, kostiumy, ilustrację muzyczną oraz technikami. Dodajmy, że tę ostatnią grupę kreatorów przedstawienia mogą stanowić niekoniecznie dorośli, ale właśnie dzieci, podobnie jak w zespole J. Dormana, którego założeniem było dawanie każdemu dziecku możliwości uczestniczenia w zabawie, poprzez przygotowanie elementów plastycznych przedstawienia, scenografii, plakatów, muzyki itp.<sup>29</sup>.

Z punktu widzenia nauk społecznych grupa teatralna jest typem grupy rówieśniczej, której istnienie opiera się nie tylko na dążeniach do tworzenia przedstawień. Należy dodać, że bywają grupy, dla których ważny jest sam proces pracy, a nie efekt. W takich okolicznościach jeszcze dobitniej ujawniają się pozaartystyczne walory pracy z zespołem teatru dziecięcego. „Udział osobisty w zespołowej grze scenicznej, w zespołowym umiejętnym opracowaniu na scenę cennego utworu – daje więcej niż czytanie tekstu wielu

28 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama, op. cit.*, s. 11.

29 J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatrze, op. cit.*

sztuk i oglądanie ich w charakterze biernego widza<sup>30</sup>. Tworzenie widowiska jest bowiem procesem grupowym, który sprawia, że jego uczestnicy mają możliwość budowania i poczucia małej społeczności. Tym samym w trakcie wspólnej kreacji odbywa się głębokie przeobrażanie obrazu siebie oraz formowanie struktury „ja” uczestników. Mały, młody aktor, współpracując w grupie rówieśników, zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że jego osoba jest potrzebna do zaistnienia całości artystycznej i społecznej. Aby ta struktura efektywnie funkcjonowała, niezbędne jest takie jego postępowanie, które przyczyni się do realizacji marzeń i celów zespołu. Rachela Molicka i Maria Schejbal określają te procesy jako płaszczyznę struktury społecznej kształtującej się w trakcie pracy z grupą teatralną i szczególnie ważnej, gdy praca ta spełniać ma także zadania terapeutyczne. Choć jest to płaszczyzna zazwyczaj nieuświadomiona przez uczestników, to jednak bardzo ważna właśnie z punktu widzenia terapeutycznego.

Na tym poziomie dochodzi (jednak) do kształtowania się wzorca związków interpersonalnych, którego dynamika jest bardzo złożona. Podstawowym tworzywem struktury małej grupy są normy, wartości i cele grupy jako całości. Towarzyszą im oczekiwania, wymogi, sankcje i żądania. Najprostszymi zaś elementami małej grupy są pozycje, statusy i role społeczne. Istotę każdej zbiorowości stanowią powiązania uczuciowe jej członków<sup>31</sup>.

Nie sposób pracować nad współtworzeniem przedstawienia bez emocjonalnego zaangażowania w relacje z osobami. Tym samym teatr zaspokaja liczne potrzeby wynikające z kontaktów z innymi. W teatrze dziecięcym dzieci odkrywają wspólnotę zainteresowań, uczą się zaufania do innych, odbierają teatr jako miejsce, gdzie mogą spełniać swoje marzenia. Pracując w grupie teatralnej, dziecko uczy się nowych ról społecznych, kształtuje empatię, nabywa umiejętności rozumienia i respektowania norm społecznych, współpracy i porozumiewania się. „Dziecko w grupie rówieśniczej staje przed zadaniem określenia swojego stosunku do innych. Musi nauczyć się wyrażać swoje roszczenia, zapowiadać swoje zamiary, a w procesie porozumiewania trzeba ustalić normy, reguły i sankcje, może nawet kilkakrotnie je zmieniać<sup>32</sup>. Podkreślenie znaczenia procesu grupowego przypomina, iż specyfika teatru dziecięcego tkwi właśnie w pracy z grupą, a nie tylko z indywidualnościami, co powinno zapobiegać kreowaniu gwiazd i wzmacnianiu dziecięcego egocentryzmu. Współdziałanie w grupie teatralnej ma bowiem pomóc w odkrywaniu prawdy o sobie oraz wyrażaniu i wcielaniu jej w życie. Członkowie takiego zespołu „zauważają też innych, budują przyjaźnie, cieszą się i smakują owoce wewnętrznych przemian: jednym słowem, doświadczają przebudzenia<sup>33</sup>”.

30 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, op. cit., s. 503.

31 M. Schejbal, R. Molicka, *Teatr i terapia. Proces artystyczny – proces grupowy*, Bielsko-Biała 2005, s. 5.

32 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama*, op. cit., s. 7.

33 S. Clifford, A. Herrmann, *Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*, Łódź – Warszawa 2003, s. 11.

## Zabawa

Dziecięca twórczość teatralna w swej istocie wywodzi się z zabawy symbolicznej. Rzec można, że z niej wyrosła, ponieważ zabawa jest naturalnym dziecięcym zajęciem. Jak podkreślają psychologowie, powołując się na badania i pisma Jeana Piageta, w zabawie symbolicznej dziecko przystosowuje świat do swojego ego, nie zaś odwrotnie – dostosowuje swoje pomysły do rzeczywistości<sup>34</sup>. W ten sposób, dzięki bacznej obserwacji dziecięcych zabaw, mamy dostęp do kształtującej się tożsamości i osobowości dzieci, a współuczestnicząc w nich, można kształtować schematy zachowań. Przywoływany wcześniej J. Dorman, tworząc swój teatr opierający się na zabawie, pisał:

Rozsądni rodzice na ogół zdają sobie sprawę z tego, że dziecko, którego życie jest jednostajne i nudne, przejawia niewielkie zainteresowania. Tacy rodzice nie tylko zezwalają dziecku na zabawę, ale także potrafią brać czynny udział w tych zabawach. Potrafią również stworzyć sprzyjające warunki do tej zabawy. Rodzice ci wiedzą, że dziecko, bawiąc się, zaspokaja potrzebę zarówno aktywności, jak i nowych doświadczeń. Jeżeli dom rodzinny nie potrafi zapewnić mu tego, wtedy dziecko szuka spełnienia swych pragnień i potrzeb w środowisku, w jakim się znajduje, szuka rówieśników i towarzyszy zabaw i wtedy... trafia na mój teatr<sup>35</sup>.

Dziecięca zabawa jest więc czymś więcej aniżeli formą spędzania wolnego czasu. To naturalny sposób zaspokajania potrzeb indywidualnych i społecznych dziecka. W niej również znajdują odbicie doświadczenia dziecięce. Jest to charakterystyczne dla drugiego stadium rozwoju zabawy symbolicznej, przypadającego na wiek 4–7 lat, kiedy następuje odtworzenie rzeczywistości w zabawie, użycie wielu przedmiotów zastępujących właściwe oraz przyjmowanie ról i związanych z nimi reguł<sup>36</sup>. Tym samym dzięki zabawie dziecko wkracza w świat społeczny, a jeśli odpowiednio procesem tym pokierować, odkryje świat tradycji, wartości kulturowych, zwyczajów (folkloru, obrzędów). Równocześnie następuje rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych, wszak słowo w teatrze pełni zadanie podstawowe. W przedstawieniach zaś opartych na pantomimie rozwija się sprawność porozumiewania się niewerbalnego oraz nabywanie świadomości ciała – własnego i partnera. Słowem – zabawa jest dla dziecka niezastąpionym sposobem uczenia się funkcjonowania społecznego i dlatego jest tak ważna zwłaszcza w tych środowiskach, które nie dostarczają dzieciom odpowiednich warunków do nabywania umiejętności interpersonalnych i ekspresyjnych. Według J. Dormana jest to tak zwany „teatr wyżywiania się, którego celem są próby, a przedstawienie tylko pretekstem do realizacji wspólnie określonego zamiaru”<sup>37</sup>. Również S. Szuman określa takie postępowanie teatrem zabawy przez dzieci: „Chodzi w tym nie o efekt dla widza, lecz o przeżycia i osiągnięcia dzieci, dające im swoisty, a ważny teren rozwojowych możliwości”<sup>38</sup>.

34 M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo, op. cit.*

35 J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatrze, op. cit.*, s. 43.

36 M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo, op. cit.*

37 J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatrze, op. cit.*, s. 43.

38 *Ibidem*, s. 44.

Z punktu widzenia teatrologiczno-psychologicznego istota teatralnej zabawy dzieci kryje się w przybieraniu ról i stosownych do nich form postępowania. Równocześnie dzieci realizują swoje potrzeby, inspiracje, doznania. Zabawa służy zrozumieniu ról społecznych dorosłych, ich eksploracji i aktywnemu przeżywaniu konfliktów. Podstawą tego procesu jest podwójny plan afektywny, który powstaje u dziecka w trakcie zabawy i sprawia, że przeżywa ono jednocześnie doświadczenia postaci, jak też samo odgrywanie roli<sup>39</sup>. To doświadczenie przypomina przeżycie „przepływu” (*flow*), nazwanego i opisywanego przez amerykańskiego psychologa twórczości Mihály Csíkszentmihályia. Przepływ jest uczuciem zatracenia się w działaniu, do utraty świadomości poza spełnieniem tego działania. Bawiący się mają świadomość swoich działań oraz poczucie zjednoczenia z zabawą<sup>40</sup>. Rozumienie zabawy w kontekście odgrywania ról i naśladownictwa interesowało niejednego badacza zjawisk kultury. Roger Caillois<sup>41</sup> umieścił ten typ zabaw w grupie mimikry i podobnie jak Johann Huizinga (1998)<sup>42</sup> upatrywał w nich początków teatru. Ten ostatni, opisując cechy formalne zabawy, podkreślał między innymi jej swobodę, przez którą rozumie odkrywanie jej odrębności od tak zwanego zwykłego życia, odrębny czas i przestrzeń, porządek, reguły oraz powoływanie do życia związków społecznych, które uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata. Z kolei zdaniem Richarda Schechnera<sup>43</sup> zabawa leży u podstaw performansu. Pozostaje ona zatem działaniem wymagającym specjalnego traktowania, które pozwala na bycie tu i teraz i jednocześnie w zupełnie innej przestrzeni. „Fakt tworzenia sytuacji »na niby« nie jest w życiu dziecka faktem przypadkowym. Jego najważniejszym rezultatem jest wyzwolenie dziecka z uzależnienia od aktualnej sytuacji. Zasadniczy paradoks zabawy polega na tym, że dziecko operuje oderwanymi znaczeniami, ale w rzeczywistej sytuacji”<sup>44</sup>. Przemieszczanie się między światem realnym a wyimaginowanym jest dla dzieci zupełnie naturalne i łatwe. Potrafią one przerwać zabawę, by na przykład coś zjeść, i za chwilę powracają do fikcyjnego świata. Podobnie w teatrze powinno się oddzielać świat realny od przestrzeni gry, a zadaniem instruktora-reżysera jest zadbanie o to, by każdy z małych aktorów, opuszczając teatr, wyszedł z roli. Zabezpieczy to wychowanków przed tak zwanymi ciemnymi gramami, czyli zabawami, w których ważne jest ryzyko, oszustwo, dreszcz emocji, zamęt. Ich wyrazem mogą być zaledwie psikusy, ale także zachowania, w których ryzykuje się życie.

Wszystkie te działania – przyjemne, prowokacyjne i przerażające – można je rozumieć jako zabawę, jako sposób ustanowienia autonomicznego porządku społecznego i hierarchii, jako zbadanie i zniesienie granic swojej mocy, jako opór wobec świata dorosłych, który dominuje

39 L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:]. *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002.

40 M. Csíkszentmihályi, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Warszawa 2005.

41 R. Caillois, *Gry i ludzie*, Warszawa 1997.

42 J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007.

43 R. Schechner, *Performatyka*, *op. cit.*

44 L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola...*, *op. cit.*, s. 156.

tak wyraźnie [...] Bardzo ważne jest tu przyjęcie nowej lub alternatywnej tożsamości, choćby na krótką chwilę<sup>45</sup>.

Analogiczny mechanizm funkcjonuje w psychodramie, tyle tylko, że w innych, bo konstruktywnych celach. Zabawa zaś łączy się z morenowską zasadą samowyleczenia i terapii grupowej. Należy jednak zauważyć, że psychodrama opiera się na konflikcie, który dzięki zabawie może być twórczo zainscenizowany, oraz jest „aktywnym przełożeniem i adaptacją doświadczeń, częścią pracy nad pokonywaniem problemów. W czasie zabawy dziecko przeżywa siebie jako konstruktora, jako współtwórcę swego własnego świata”<sup>46</sup>. Pozbawiona zagrożeń przestrzeń teatralnej twórczości daje możliwość poszukiwania swoich rozwiązań i swoich konstrukcji świata, opierając się na dziecięcej autentyczności i spontaniczności.

### Autentyczność i spontaniczność jako cechy konstytutywne teatru dziecięcego i ich terapeutyczne wykorzystanie

Te dwie cechy mogą również wpływać terapeutycznie na aktorów teatru dziecięcego. Filozofowie uważają, że autentyczność jest wyrazem prawdziwości, tego, „co spontanicznie wypływa z samej osobowości (prawdziwe uczucia, myśli, postępowanie), w przeciwieństwie do tego, co jest mniej lub bardziej uświadomioną formą gry, naśladownictwa, dostosowania do środowiska”<sup>47</sup>. Dziecięcy aktor, nie posiadając warsztatu aktorskiego, o czym wcześniej była mowa, nabywa umiejętność gry metodą prób i błędów, w swoisty – zabawowy – sposób eksperymentując ze swoim zachowaniem: głosem, gestem, mimiką *etc.* Ten kształt wynika więc z przeżywanych uczuć, z nurtujących dziecko problemów oraz z jego doświadczeń. W teatrze dziecięcym trudno o udawanie – zazwyczaj jest ono nieprawdziwe i nawet jeśli dziecko naśladuje czyjeś zachowanie, a jednocześnie nie przeżywa go, jego grze brakuje owej autentyczności. Aktor zawodowy, w przeciwieństwie do aktora dziecięcego, może wywołać u widzów wrażenie autentyczności. Jeśli mu się to udaje, świadczy to o dużych umiejętnościach zawodowych i doskonałym warsztacie. U aktora dziecięcego źródła autentyczności tkwią gdzie indziej – w wierności samemu sobie, która jako taka jest pożądanym rodzajem ludzkiej postawy, warunkiem przyswojenia wartości etycznych i wyrazem postępowania zgodnie z sumieniem. Tak rozumiana autentyczność wypływa z wewnętrznych przekonań, z zaangażowania i działania „z serca”, „całym sobą”<sup>48</sup>. Aktywność opierająca się na autentyczności jest ważnym czynnikiem nabywania poświadczonych społecznie zachowań, bądź też zmiany zachowań niepoświadczonych na etyczne i wartościowe. Zwłaszcza praca teatralna z nieco starszymi grupami może przybrać formę „teatru przebudzenia”, czyli odzyskiwania panowania nad własnym losem, „które może

45 R. Schechner, *Performatyka*, *op. cit.*, s. 144.

46 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama*, *op. cit.*, s. 10.

47 *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 49–50.

48 *Ibidem*, s. 50.



zmienić całe życie jego uczestników, uwolnić ich prawdziwe poczucie podmiotowości w dokonywaniu wyborów oraz zdolność do spojrzenia na stojące przed nimi możliwości z innej perspektywy<sup>49</sup>. Autentyczność nadaje życiu zdrowy charakter, ponieważ pozwala działać w zgodzie z samym sobą i egzystować w prawdzie o sobie. Odstępstwo w prawdzie o sobie, krótko mówiąc – okłamywanie siebie, jest przecież symptomem zaburzeń funkcjonowania psychicznego. Życie bezosobowe i banalne, czyli nieautentyczne, jest zdaniem Martina Heideggera i egzystencjalistów przeciwieństwem najgłębszego, indywidualnego wymiaru egzystencji<sup>50</sup>. Toteż terapeutyczny wpływ teatru wyraża się w stymulowaniu aktorów do poszukiwania uczciwości wobec samego siebie i uwidacznianiu jej w życiu pozateatralnym: w tworzonych udanych kontaktach interpersonalnych, przyjaźniach, w radości wewnętrznych przemian<sup>51</sup>. Oczywiście teatr, będąc sztuką wymagającą fizycznego zaangażowania, powoduje, że owe zmiany zachodzą nie tyle dzięki aktywności intelektualnej, ile raczej dzięki zadaniom integrującym umysł i ciało i prowadzącym do wglądu czy po prostu do odkrywania samego siebie. Pomocna w tym procesie jest także spontaniczność, integralny element autentyczności, rodzący się w okolicznościach przyjaznych dla tworzenia.

Brak spontaniczności zarówno w wychowaniu, jak i w porządku społecznym jest spowodowany dezintegracją człowieka. Osobowość stopniowo dezintegrowała się, ponieważ unie-możliwiano jej naturalny rozwój, który udaremniano za pomocą sztucznie narzucanej dyscypliny i społecznych konwenansów. Im bardziej pęd ku życiu jest zablokowany – tym silniejszy jest pęd ku zniszczeniu. Im bardziej życie się spełnia, tym szybszy jest w nim czynnik destrukcyjny, a jedynie wychowanie, jako kierowany i pobudzany rozwój, może zapewnić pełne przeżywanie życia<sup>52</sup>.

Spontaniczność jest typową właściwością dziecięcych zachowań, co wykorzystuje teatr, ujmując tę cechę w schemat przedstawienia. W przeciwnym razie przedstawienie nigdy nie zostanie ukończone, bo nie nabierze ostatecznego kształtu, a i zabawa nie będzie zadowalająca, i ona bowiem posiada swoją strukturę. Jednakże spontaniczność jako cecha dziecięcej aktywności twórczej oraz trening spontaniczności mogą być pomocne w działaniach terapeutycznych. Na nich, jak również na obserwacji improwizacji oparł swoje poglądy na psychodramę Jacob Moreno. Dzięki nim opracował teorie ról i rozwoju oraz wyprowadził podstawowe techniki psychodramy<sup>53</sup>.

Zakładając więc, że teatr dziecięcy nie musi, a nawet nie powinien opierać się na gotowym scenariuszu, lecz może brać swój początek z zabawy symbolicznej, postawimy na równi z metodami terapeutycznymi improwizację, jak też autentyczne, dziecięce badania odpowiednich środków dla oddania doznań, refleksji, doświadczeń, by stać się

---

49 S. Clifford, A. Herrmann, *Teatr przebudzenia*, *op. cit.*, s. 9.

50 *Filozofia. Leksykon PWN*, *op. cit.*, s. 50.

51 S. Clifford, A. Herrmann, *Teatr przebudzenia*, *op. cit.*

52 J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatrze*, *op. cit.*, s. 41.

53 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama*, *op. cit.*

zrozumianym przez publiczność<sup>54</sup>. Punktem wyjścia do spontanicznych prób i zabaw jest więc raczej temat, do którego dziecko dopasowuje historię fikcyjną albo realną. Oczywiście należy pamiętać o tym, że wielu dzieciom trudność może sprawić stworzenie fabuły i utrzymanie następstwa i logiki zdarzeń. Warto wówczas rozważyć problem stworzenia takiej chronologii bądź przyjęcia konwencji snu i baśni, gdzie wszystko jest możliwe.

Wrodzona spontaniczność dzieci warunkuje prawidłowy przebieg zajęć teatralnych, a szczególnie ich wstępnej części. Właśnie celem tak zwanej fazy początkowej, zwanej też fazą rozgrzewki, jest „wspieranie kształtowania się spontaniczności, otwierania się na innych oraz gotowość do wzięcia udziału we wspólnej zabawie”<sup>55</sup>. Praktycy psychodramy dziecięcej zaznaczają, że „podczas pracy z dorosłymi często trzeba grupę doprowadzić do stanu względnej spontaniczności, u dzieci nie jest to konieczne, ponieważ po pierwszej zabawie symbolicznej są one najczęściej tak bardzo nią zafascynowane, że wywołany w ten sposób efekt rozgrzewki utrzymuje się przez długi okres czasu”<sup>56</sup>. Problem spontaniczności dziecięcej w działaniach teatralnych kieruje uwagę na ważne rozróżnienie między gatunkami teatralnymi a metodami pracy, które z kolei wynikają z wyznaczonego celu pracy z zespołem teatru dziecięcego. Skupienie się bowiem na spontaniczności może skierować pracę teatralną ku aktywnościom, które nie będą się kończyły publicznym pokazem przed widownią. Tymczasem kiedy mowa o teatrze, mamy na myśli takie formy pracy, które kończą się inscenizacją.

### Formy teatralne, parateatralne i terapeutyczne w teatrze dziecięcym oraz ich funkcje

Jeśli uwzględnić podział zastosowany przez autorów *Słownika wiedzy o teatrze*<sup>57</sup>, teatr dziecięcy, jak każdy inny, może mieć charakter teatru dramatycznego szeroko pojętego – jeśli punktem wyjścia dla niego będzie tekst dramatyczny – albo skoncentrować się może na gatunkach niedramatycznych. Do tych ostatnich zaliczyć można widowiska pantomimiczne, teatr muzyczny, teatr tańca i bardzo często prezentowany dzieciom teatr lalkowy. Szeroką gamę możliwości dopełniają zapożyczenia z teatru pozaeuropejskiego, zwłaszcza azjatyckiego – indyjskiego, japońskiego, chińskiego, a zwłaszcza z teatru lalek i cieni wysp Indonezji (Bali, Jawy). Szczególne miejsce zajmuje wśród dzieci teatr plastyczny. Choć rzadko mówi się o nim w kontekście twórczości dziecięcej, to należy przypomnieć, że przywoływany tu teatr Jana Dormana wywodził się w dużej mierze właśnie z plastycznej aktywności dziecięcej<sup>58</sup>.

54 S. Clifford, A. Herrmann, *Teatr przebudzenia*, op. cit.

55 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama*, op. cit., s. 26.

56 *Ibidem*, s. 27.

57 D. Kosiński et al., *Słownik wiedzy o teatrze*, op. cit.

58 J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatrze*, op. cit.



Konwencje, gatunki, rodzaje typowego teatru uzupełnia cała gama form parateatralnych, wykorzystywanych w celach terapeutycznych. Obok wspomnianej wyżej psychodramy można zastosować jeszcze socjodramę, dramaterapię i playback-theatre, improwizowaną dramatyzację, dramę, teatroterapię, zabawę w teatr czy po prostu warsztat teatralny<sup>59</sup>. W takich okolicznościach dobór odpowiedniej formy podyktowany jest względami terapeutycznymi, a przede wszystkim wyznaczonym celem terapeutycznym, poprzedzonym diagnozą. Ponadto należy pamiętać, że przytoczone wyżej metody pracy teatralnej o charakterze terapeutycznym są bardziej skoncentrowane na samym procesie, traktując efekt sceniczny drugorzędnie albo w ogóle go nie uwzględniając, ponieważ praca jest podporządkowana efektowi terapeutycznemu, a nie scenicznemu. W takich okolicznościach bardzo wyraźnie trzeba określić charakter pracy z dziećmi i jemu podporządkować efekty artystyczne albo terapeutyczne. Skoncentrowanie się na pracy artystycznej nie wymaga bycia terapeutą i ogranicza zadania wychowawcy-reżysera do zwracania uwagi na możliwości terapeutyczne pracy, bez jej przekształcania na terapeutyczną. Wszak już sama

gra na scenie amatorskiej wyprowadza szarego człowieka, zamkniętego nieraz w bardzo ciasnym kręgu jednostajnych zajęć zawodowych i domowych, w szeroki, piękny i życiodajny świat sztuki – pisał S. Szuman. – Gdy ktoś dobrze gra swoją rolę na scenie, staje się innym człowiekiem. Jeśli się dobrze uczy, poznaje piękno i wartość sztuki, zaczyna ją rozumieć i kochać. W zakresie gry scenicznej staje się członkiem takiego zespołu, który cieszy i raduje się swoimi osiągnięciami. Opracowując swoją rolę w sposób właściwy, uczestnicy zespołu uczą się spełniać oddzielne zadania i funkcje, od których zależy udana lub nieudana całość<sup>60</sup>.

## Wnioski

Podsumowując, aktywność w dziecięcym zespole teatralnym jest funkcją wychowawczą, dzięki czemu kształtującej się osobowości oraz tożsamości nadaje rysy osobiste i publiczne.

Przyjmując jako główny cel pracy z zespołem dziecięcym prowadzenie terapii, koncentrujemy się na działalności zgoła odmiennej, o zupełnie innym charakterze. Wówczas to, co jest zaledwie dodatkiem, terapeutycznym aspektem dziecięcego teatru artystycznego i w przypadku pracy z grupą dzieci bez problemów może się nie ujawniać, tu wysuwa się na plan pierwszy.

Każda praca z dziećmi, a więc zarówno terapeutyczna, jak i artystyczna, pełni funkcje, jakie teatr spełnić może pod warunkiem bacznego wszakże obserwowania zachowań dzieci przez instruktorów-pedagogów oraz wykorzystania ich głębokiej wiedzy. A zatem teatr może pełnić funkcję profilaktyczną, diagnostyczną i wspomnianą *sensu stricto* terapeutyczną. Swoją bowiem ekspresję znajdują tutaj takie dziecięce problemy jak: brak wiary w siebie, poczucie winy i przekonanie, że jest się intruzem w świecie dorosłych,

59 E. Nieduziak, *Od dramy i psychodramy...*, *op. cit.*

60 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, *op. cit.*, s. 507.

niska albo zaniżona samoocena, potrzeba potwierdzania siebie, niepewność – utrudniająca przechodzenie do kolejnych etapów życia i pokonywanie kryzysów; agresja, brak umiejętności pokojowego rozwiązywania konfliktów, brak umiejętności stosowania form grzecznościowych, niechęć do ustępstw i negocjacji; brak samodzielności; nadmierne obciążenie obowiązkami rodzinnymi; brak akceptacji w grupie<sup>61</sup>. Psycholodzy wyróżniają dwie główne grupy dziecięcych problemów ujawniających się w pracy teatralnej i przy jej pomocy możliwych do rozwiązania: problemy związane z rodziną i jej otoczeniem oraz problemy związane ze środowiskiem szkolnym<sup>62</sup>.

Wiedza o tych przeszkodach jest niezmiernie istotna, wpływa bowiem na dobór metod postępowania z dziećmi, począwszy od sprawdzenia, na ile praca zespołowa w teatrze może pomóc w pokonywaniu dziecięcych trudności. Trzeba pamiętać, że terapia przez teatr nie jest idealnym rozwiązaniem, aczkolwiek z drugiej strony ostatnio wskazuje się na umiejętności, których inne formy aktywności nie kształtują tak dobrze jak teatr, a są nimi improwizacja, wyobraźnia i współdziałanie. Znaczenie ich w przyszłości będzie coraz większe, dlatego jak piszą autorzy *Teatru przebudzenia*: „Tworzenie sztuk teatralnych oraz ich wystawianie to jedna z najważniejszych i najskuteczniejszych metod, jakimi dysponują osoby zaangażowane w rozwój społeczny: pedagodzy i pracownicy socjalni, ludzie zajmujący się tym zawodowo i wolontariusze, młodszy i starszy”<sup>63</sup>. Toteż obok atrakcji proponowanych wychowankom przez współczesne, powszechnie i łatwo dostępne systemy informacyjne teatr nadal zadowala liczne grono dzieci. Pomaga bowiem w realizacji potrzeb niemożliwych do zaspokojenia na drodze kontaktów pośrednich. Instynkt naśladowczy, o którym pisał Arystoteles, nie może zostać zaspokojony przed ekranem komputera, lecz jest „przyrodzony ludziom od dzieciństwa i tym właśnie człowiek różni się od innych zwierząt, że jest istotą najbardziej zdolną do naśladowania. Przez naśladowanie zdobywa podstawy swej wiedzy, a dzieła sztuk naśladowczych sprawiają mu prawdziwą przyjemność”<sup>64</sup>. Naśladowanie to wiąże się z funkcją wyrażania i przedstawiania przeżyć własnych, a więc dziecięcego artysty i zarazem kreowanej przez niego postaci.

61 J. Brzezińska, *Przeżywanie treści...*, *op. cit.*

62 A. Aichinger, W. Holl, *Psychodrama*, *op. cit.*

63 S. Clifford, A. Herrmann, *Teatr przebudzenia*, *op. cit.*, s. 11.

64 Arystoteles, *Poetyka*, Wrocław 1989, s. 6–8.

Inka Dowłasz

Teatr Ludowy w Krakowie-Nowej Hucie

## Program Terapii przez Sztukę w Teatrze Ludowym w Nowej Hucie

### Wstęp

Od kilkunastu lat Teatr Ludowy w Krakowie-Nowej Hucie realizuje Program Terapii przez Sztukę. Początkiem tej drogi było niezwykle wydarzenie teatralne: *Romeo i Julia* Szekspira. W rolach zwaśnionych przedstawicieli rodów Jerzy Fedorowicz zaangażował dwie wrogie sobie grupy: nowohuckich punków i skinheadów. Spektakl, wraz z jego osobliwymi aktorami, odwiedził wiele miast w Polsce i w Europie. Sam widok autobusu i siedzących obok siebie „kolorowych” punków i „czarnych” skinheadów był na drogach, stacjach benzynowych i zajazdach swoistym happeningiem. Fedorowicz zapraszany był do prowadzenia warsztatów teatralnych w Luksemburgu, Szwajcarii, Austrii i Niemczech. Niestrudzony w realizacji swych pomysłów dyrektor podjął pracę z narkomanami. Jego *Legenda o polskim Scylurusie* stała się kanwą serialu nakręconego przez słowacką telewizję. W Teatrze Ludowym powstawały odcinki programu telewizyjnego *Zadyma*. Zapraszaliśmy do teatru różne osoby – Jerzy Fedorowicz prowadził wielogodzinne dyskusje o narkotykach, agresji, rozbojach kibiców, samotności, tolerancji itp.



### Terapia przez sztukę – realizacja spektakli

Spektakle i warsztaty Terapii przez Sztukę w teatralnej Stolarni – *Bici biją*, *Odlot*, *Sytuacja bez wyjścia*, *Wakacje w Holandii* – to spektakle w mojej reżyserii, utrzymujące się w repertuarze Teatru Ludowego w ramach Programu Terapii przez Sztukę. Są to więc dramaty w jakimś sensie specjalne, niekonwencjonalne, tworzące nieco inny teatr. Już

samo opakowanie: scena szkolna, teatr dla młodzieży, teatr profilaktyczny itp., zbiorowo rozprowadzane bilety – wskazuje na to, że z góry „się wie”, o co chodzi: nuda. Nasi widzowie przychodzą gremialnie, pod nadzorem nauczycielek, niejednokrotnie „uzbrojeni” w narzędzia do przeszkadzania aktorom (szeleszczące worki, gumki do strzelania itp.) Dopiero na miejscu czeka ich „niespodzianka”. Chociaż na początku na ogół są hałaśliwi, to szybko zapominają o „konwencji” przeszkadzania – o zabawach w rzucanie papierków, szeleszczeniu celofanem. Z uwagą podążają za akcją.

Trzeba sobie tę naszą scenę wyobrazić: dawniej była tam stolarnia teatralna. Czarne ściany, proste oświetlenie, scena na tym samym poziomie co widownia. Dekoracje. Najważniejsze są scenariusz i aktorzy. Nie staramy się mnożyć efektów, ogłuszać muzyką ani ułatwiać sobie zadania skupienia widowni poprzez rozdzielanie planów akcji ekranami. Zapraszamy widza do konfrontacji z jego najbardziej skrywanymi, maskowanymi mniej czy bardziej starannie trudnościami i kompleksami.

W spektaklu *Bici biją* zadanie, jakie sobie postawiliśmy, to przeprowadzenie widza od znanych mu z życia sytuacji pełnych agresji i napięć do punktu „rozbrojenia”. Samo tylko ukazanie przemocy, odmalowanie w realistyczny sposób „tego świata”, oznaczałoby konieczność wprowadzenia dialogów pełnych przekleństw, scen ukazujących sytuacje odrażające itp. Sprowadziłoby to nasz przekaz do dziennikarskiego reportażu. Pomimo że posługujemy się sytuacjami „jak w życiu”, ich funkcją nie jest pokazywanie czegokolwiek – my zapraszamy naszego widza do swoistej pracy. Potrzebujemy już na wejściu, co się na ogół udaje, skupić jego mimowolną uwagę. Korzystając z nagromadzonej w rzemiośle teatralnym wiedzy, sięgając do dobrych praktyk w zakresie psychologii stosowanej, manewrujemy elementami konstrukcji tak, aby spektakl mógł wywołać żywą reakcję emocjonalną.

Spektakl *Odłot* powstał z chęci przyjrzenia się temu, co wiąże się z uzależnieniem: lękowi, niezręcznościom, reakcjom ucieczkowym. Sztuka opowiada historię dziewczyny przed maturą, która nie umie sobie z niczym poradzić. Staje się „wyzwaniem” dla całej rodziny. Rodzice, aby stawić czoła zaistniałej sytuacji, muszą wyjść poza utarty w rodzinie schemat rozmów i kłótni. Ich dziecko, po niefortunnych próbach odnalezienia wyjścia z matni, ma szansę odkryć, kto jest dla niego prawdziwą pomocą i wsparciem.

W spektaklu *Wakacje w Holandii* sprawa dotyczy starej jak świat chęci wyrwania się z nudnego, szarego, beznadziejnego życia w świat, który jest w opinii bohaterki prawdziwy. Szukając czegoś lepszego na siłę i na oślep, możemy przegapić to, co jest naprawdę istotne. Spektakl jest wstępem do wspólnych rozważań – tematy do rozmowy chętnie podrzuca sama widownia.

*Sytuacja bez wyjścia* – nastolatka, która nie umie sobie poradzić z codziennością, dźwigająca odium emocjonalnych ciężarów swojej samotnej, bezrobotnej matki, sama zachodzi w ciążę... Spektakl jest zaaranżowaną częścią pierwszą, drugą część „dopisuje” już w improwizacjach – publiczność. Prowadząc warsztat we Wrocławiu, bądź co bądź mieście europejskim, usłyszałam: „Poruszyła pani temat tabu”.

Scenariusze powstawały specjalnie dla Sceny Stolarnia, dla Programu Terapii przez Sztukę. Dwa tomy wydanych drukiem sztuk opatrzyłam podtytułem *Etiudy sceniczne o dorastaniu*. Mając na myśli to, że poprzez rozmaite trudne sytuacje, konflikty bohaterowie dorastają: dzieci do roli dorosłych, rodzice do swoich ról. Pamiętamy jednak, że działając w teatrze i na scenie, musimy trzymać się reguł teatrowi przypisanych. Spektakl musi pozostawać spektaklem: mieć wyraźnie zarysowany przebieg, opowiadać jakąś historię, mieć dopełnienie w scenografii, muzyce, kostiumach i wszystkich tych elementach, których widz oczekuje, kupując bilet do teatru.

## Spotkania w cztery oczy

Od kilkunastu lat spotykam się osobiście z każdą widownią bezpośrednio po tym, jak aktorzy zejść ze sceny. Staram się mówić o tym, co akurat – na moje wyczucie – wisi w powietrzu. Żeby to poczuć, oglądam, niekiedy snuję się za kulisami, niekiedy gram za koleżanki rolę Komisarz Policji lub Sekretarki. Każda widownia wytwarza specyficzną atmosferę, każda reaguje inaczej na te same momenty spektaklu. Procedury, jakimi się posługuję w rozmowach z publicznością i w improwizacjach, wypływają z moich doświadczeń teatralnych i psychologicznych. Czasami jest to zwrócenie baczniejszej uwagi na plusy kontekstu w sytuacji, kiedy ktoś nie widzi sensu, chce rzucić wszystko i uciekać daleko przed siebie. Czasami konkretny widz potrzebuje uwzględnić większą liczbę czynników, dostrzec zależność między działaniem a konsekwencjami. Często potrzeba mu otworzyć się na wartości wyższe.

*Bici biją, Odłot, Sytuacja bez wyjścia, Wakacje w Holandii* – te sztuki są grane na przemian. Aby nie pozostawać jedynie w kręgu pobożnych życzeń, staram się o pewnych rzeczach pamiętać.

Widz przychodzi i patrzy, a na naszej małej, prowizorycznej powierzchni sceny w niewielkim w gruncie rzeczy stopniu możemy „pokazać”, jaki ten świat jest. On to wie lepiej od nas – nawet jeśli nie wie...

Trzeba się poruszać – nie bacząc na wszechobecne trendy – w horyzoncie wartości. Robić to ostrożnie. Unikać haseł. Przed premierą *Wakacji w Holandii* na próbie z publicznością rozgorzała dyskusja. Ktoś w jej trakcie powiedział: „Skoro to rodzina katolicka, wszystko jest wiadome”. Skąd taki wniosek? Ano stąd, że wstawiłam do scenariusza taką oto frazę: „Spotkałam go w kościele” – jako sygnał, że jest niedziela, dlatego bohaterowie nie idą do pracy, nie są bezrobotni. Po rozmowie z publicznością zmieniłam zdanie na: „Spotkałam go w piekarni”, ponieważ rzecz nie w etykietkach. Pytanie o wartość musi być zawarte w przeżyciu, wplecione w dramat.

Odmawiając uczestnictwa w dziele obalania, rewidowania, łamania schematów – szukam, wspólnie z publicznością, możliwości manewru, wybrnięcia, budowania w warunkach takich, w jakich zastajemy „bohatera”.

Pewne jednak rzeczy – kawa na ławę – muszą się w sztuce znaleźć. Przytoczę taki oto dialog z *Bitych*:

MIŁOSZ: Wszyscy mnie mają za idiotę.

ED: Wybacz, stary, ale to prawda.

W tym miejscu zazwyczaj widownia reaguje śmiechem, Miłosz zamyka się na powrót w swojej skorupie.

ED: Każdy, kto bije na oślep tak jak ja mojego kolegę – jest idiotą. A dlaczego jest idiotą? Bo nie używa rozumu.

Akcja sztuki musi być skonstruowana tak, żeby umożliwić widowni podążanie w określonym kierunku. Chcemy również uniknąć przerażającego zjawiska, kiedy to na spektaklach szkolnych scena żyje swoim życiem, a widownia swoim. Trzeba manewrować akcją tak, żeby pewne partie aktywności psychicznej widza zostały wyciszone, a inne wręcz przeciwnie – ożywione. Jeśli materiał sceniczny zorganizowany jest z poszanowaniem wszelkich prawideł, to można delikatnie, w pęknięciach, w miejscach najmniej przez świadomy umysł oczekiwanych – zainstalować dobroczynne sugestie czy podpowiedzi. Nie łudźmy się, to może być jeden mały krok. Nie więcej, ale też nie mniej! Słowa, które padają ze sceny, niewiele mogą wyjaśnić, raczej wskazują na kłębiący się – niejako pod spodem – dramat nieadekwatności, samotności, bólu człowieka „w drodze”, bez względu na jego wiek.

Fragment dialogu z *Wakacji w Holandii*:

MARCIN: Jak się pokłóciliśmy, to ona mówiła, ona jakby się czegoś bała... jakby ją ktoś skrzywdził...

OJCIEC: To moja wina.

MARCIN: Nie, pan by jej tego nie zrobił.

OJCIEC: Człowieku, co ty masz na myśli?

Rozmowa toczy się dalej. W tym ułamkowym pęknięciu wypływa temat tak zwanego złego dotyku. Wałkowanie go ze szkolną widownią niekoniecznie jest celowe, nadaje się raczej na specjalistyczny warsztat.

Sztuka *Porcelanowa lala*, która jeszcze nie została zrealizowana, dotyka problemów zaburzeń odżywiania. Trudność powstała już na poziomie pisania scenariusza. Jest to schorzenie z trudem poddające się diagnozie i leczeniu. Zatrważająca ilość medycznych powikłań przytłacza siłą i odbiera wszelkie nadzieje na sukces w leczeniu. W sztuce – jednak – należało powiedzieć tyle, ile potrzeba, żeby zgodnie z naszą ideą dać nadzieję, zapalić światło w tunelu. Zagrać do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań.

## Wnioski

Cytując te ułamkowe fragmenty, chciałabym dać choćby ogólny obraz zmagania pomiędzy ograniczeniami wieku naszych widzów, ich wrażliwości, prawidłowości

rozwojowych a czytelnością dydaktyki. Nasz przekaz: „Nie pij, nie pal, nie ćpaj”, jest z góry założony. Czy wobec tego mamy się go wypierać? Podlizywać się widowni i przedstawiać jako ich artystyczni kumple? Nie. Mamy robić to, co robimy, stać twardo na niemodnym gruncie wartości, które wprowadzają w życie ład, chronią przed nadużyciem wolności – do czego cała maszynaria popkultury wydaje się nachalnie zachęcać.

To układ zdarzeń, który – idąc za Arystotelesem – może doprowadzić do właściwego rezultatu, a używając języka współczesnej filozofii – spotkania. Każda widownia jest inna, każdy spektakl ma inną temperaturę, inną dynamikę.

Tylko czasem następują owe błogosławione chwile łączności sceny i widowni, kiedy to znika bariera i na chwilę czujemy się zanurzeni w czymś wspólnym, większym. Aczkolwiek to zjawisko jest delikatne i dla tak zwanego zdrowego rozumu niepojęte; kiedy te chwile się zdarzają – czujemy je wszyscy. Takie chwile mamy zapisane w pamięci, nadajemy im rangę zdarzeń.

To prawdziwa radość wyjść po spektaklu przed wzruszoną widownią, dziękować za tę niezwykłą okoliczność i poprowadzić warsztat. Podkreślam jednak – to rzadkie chwile.

Codziennosc bywa bardziej wymagająca. Trzeba nauczyć się radzić sobie z milczeniem. Stawiam pytanie i wiem, że zalegnie cisza. Trzeba tę ciszę przetrzymać, pozwolić na tę milczącą kumulację myśli i energii, bo potem powoli języki się rozwiązują.

Dorota Jędruch, Anna Walczyk  
Muzeum Narodowe w Krakowie

## Zmieniony model recepcji kultury. Inny odbiorca / inne muzeum – założenia i cele projektu badawczego Muzeum Narodowego w Krakowie

### Wstęp

Tekst stanowi prezentację założeń i celów projektu badawczego realizowanego przez Muzeum Narodowe w Krakowie, a dotyczącego recepcji dzieła sztuki współczesnej i przestrzeni muzealnej przez młodego odbiorcę (16–19 lat). Badania mają charakter interdyscyplinarny, łącząc metody i założenia badawcze socjologii sztuki i edukacji muzealnej oraz historii sztuki, odwołując się również do psychologii, teorii sztuki i estetyki (estetyki percepcji). Zespół realizujący projekt stanowią przedstawiciele różnych instytucji: Dorota Jędruch, Anna Walczyk – Muzeum Narodowe w Krakowie (Sekcja Edukacji), prof. Anna Karwińska, dr Przemysław Kisiel – Katedra Socjologii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Paweł Brożyński – Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

### Działalność edukacyjna Muzeum Narodowego

W 2012 roku Muzeum Narodowe w Krakowie odwiedziło około 15 tysięcy młodych ludzi – dzieci i młodzieży. Są to dane dotyczące frekwencji lekcji muzealnych i warsztatów w Muzeum Narodowym w Krakowie w roku 2012. Wygląda więc, że rośnie nam pokolenie miłośników sztuki, przywykłych do chodzenia do muzeum. Problem pojawia się jednak, gdy przyjrzymy się okolicznościom, w jakich pojawiają się oni w muzeum. Przychodzą przede wszystkim jako uczestnicy lekcji muzealnych (nie dysponujemy niestety danymi dotyczącymi liczby młodych ludzi zwiedzających MNK jako odbiorcy indywidualni – sami, w towarzystwie kolegów lub z rodziną; nasze założenia dotyczące frekwencji w tej grupie wiekowej wynikają z obserwacji i danych z muzeów za granicą), dla których wizyta tutaj nie jest dobrowolną decyzją, a poznawanie dzieła sztuki odbywa się w kontekście nauki szkolnej (lekcje podporządkowane są wymogom podstawy programowej), nie zaś indywidualnych zainteresowań. Mimo ogromnych walorów edukacyjnych, jakie niesie ze sobą lekcja muzealna, i często dużego zainteresowania młodzieży



tematyką zajęć taka wizyta w muzeum jest dla uczniów rodzajem obowiązku i nie niesie ze sobą chęci ponownego, samodzielnego odwiedzenia tej instytucji.

Współczesna edukacja muzealna coraz częściej stara się wypracowywać metody przekazywania wiedzy skierowane do określonych grup odbiorców: dzieci, rodzin, seniorów, osób niepełnosprawnych. Wymaga to znacznego rozszerzenia kompetencji edukatorów – nie ma już bowiem jednego, uniwersalnego modelu widza, lecz są różne osoby, o rozmaitych możliwościach percepcyjnych, oczekiwaniach i przygotowaniu do wizyty w muzeum. Bardzo dynamicznie rozwija się zwłaszcza edukacja dzieci, którym poświęca się nawet osobne wystawy. Burzy się w ten sposób muzealne tabu: edukacja nie stanowi jedynie interpretacji „zastanej” wystawy, niemniej jest podstawą scenariusza nowego muzealnego faktu w postaci osobnej ekspozycji. Tymczasem w polskich muzeach w programach edukacyjnych młodzież jako odbiorca indywidualny i jako osobna grupa, dla której należy opracować specyficzną ofertę, praktycznie nie istnieje. Młodzież to ktoś pomiędzy dorosłym a dzieckiem – jednak ani działania muzeum dla dorosłych, ani dla dzieci nie są dla tej grupy szczególnie atrakcyjne. Stąd często wyrażane przez nastolatków opinie, że muzeum sztuki to miejsce, które nie jest dla nich przyjazne. Muzeum Narodowe w Krakowie realizowało projekty skierowane szczególnie do młodych ludzi, wychodząc poza kontekst szkolny. Na przykład w 2012 roku braliśmy udział w projekcie *SztukMistrzowie z Krakowa*, gdzie najważniejszym elementem była gra miejska oparta na zagadce kryminalnej z przełomu wieków, podczas której uczestnicy zdobywali szereg informacji na temat Młodej Polski i modernistycznego Krakowa. Wystawie *Na drogach duszy. Gustav Vigeland a rzeźba polska około 1900* towarzyszyła akcja artystyczna „Kiss”, której uczestnicy – ubrani w specjalnie stworzoną na tę okazję suknię Panny Młodej – dzięki specjalnemu podnośnikowi mieli okazję spojrzeć na stojący przed Gmachem Głównym MNK pomnik Stanisława Wyspiańskiego z innej perspektywy. A nawet pocałować posępnego wieszca w czoło. Co roku kilkudziesięciu wolontariuszy, przede wszystkim studentów, bierze udział w różnych wydarzeniach organizowanych w muzeum. Ta forma współpracy młodych ludzi z instytucjami kultury jest sprawdzonym sposobem na angażowanie młodzieży w życie tych jednostek, a w efekcie powoduje skrócenie dystansu i budowę poczucia identyfikacji z miejscem.

Pomimo tych wszystkich działań młodzież jako indywidualny zwiedzający stanowi najrzadziej wizytujący muzea typ odbiorcy. Badania dotyczące muzeów na świecie prowadzone w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wskazują, że młodzież jako odbiorca indywidualny to zwykle około 6 procent zwiedzających muzea (badania dotyczyły wszystkich typów muzeów, także bardziej „atrakcyjnych” dla młodzieży muzeów nauki)<sup>1</sup>. Jest to zatem „najtrudniejsza” grupa odbiorców, najmniej znana i jednocześnie najsilniej ulegająca zmianom w sposobie postrzegania sztuki i uczestnictwa w kulturze związanym z nową rzeczywistością medialną. Mamy nadzieję, że omawiany projekt badawczy dostarczy nam i innym instytucjom muzealnym ważnych danych dotyczących tej – niezwykle dla nas

---

1 T. Lemerise, *Les adolescents au musée : enfin des chiffres !*, „Publics et Musées”, t. 15: 1999, nr 15.

istotnej – grupy odbiorców: ich zachowań w przestrzeni muzeum, ich oczekiwań, postaw, sądów na temat sztuki i warunków jej prezentacji.

Prowadzony przez nas projekt stanowi nawiązanie do programu badań socjologicznych realizowanych przez Pracownię Badań Socjologicznych i Dział Naukowo-Oświatowy Muzeum Narodowego w Krakowie w latach 1964–1965. Badania dotyczyły percepcji sztuki u dzieci. Stworzono wówczas wystawę *Sztuka dawna i nowa*, składającą się z dzieł malarstwa i rzeźby wraz ze specjalnie przygotowanym komentarzem, na podstawie której za pomocą badań behawiorystycznych (obserwacja zachowań dzieci w sali muzealnej, nagrania, wywiady, analiza prac plastycznych) prowadzono badania dotyczące zachowań, reakcji, zainteresowań, oczekiwań i sposobów interpretacji dzieł sztuki przez dzieci (w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym)<sup>2</sup>. Tamten program badawczy – bardzo w założeniach odmienny od współczesnych koncepcji edukacji muzealnej, dostosowanej do różnych grup wiekowych – z dzisiejszej perspektywy wydaje się zupełnie zdezaktualizowany<sup>3</sup>. Ponieważ dzieci nie potrafiły formułować takich wniosków na temat dzieła sztuki, jakich oczekiwali badacze – efektem badań było stwierdzenie, że dzieci nie są przygotowane do odbioru przestrzeni muzealnej. Współcześnie to właśnie edukacja dzieci jest jednym z najlepiej rozwiniętych działań wielu muzeów. Jednocześnie warto podkreślić, że tamte badania przeprowadzone w Muzeum Narodowym w Krakowie były pionierskim przykładem analizy psychologicznej i socjologicznej zdefiniowanej grupy odbiorców muzealnych o specyficznych potrzebach. Dlatego nawiązując do nich, proponujemy swoistą kontynuację tych analiz, z punktu widzenia stanu wiedzy i potrzeb współczesnej edukacji muzealnej.

Celem omawianego projektu jest wypracowanie teoretycznego modelu recepcji dzieła sztuki przez młodego człowieka, który pomoże w przyszłości dotrzeć do tej grupy odbiorców muzeum. Założeniem projektu jest przekonanie, że młodzież postrzega sztukę inaczej niż widzowie dorośli<sup>4</sup>. Opieramy się także na obserwacji zmiany, jaka dokonuje się w percepcji pod wpływem nowych sposobów postrzegania przestrzeni i zdobywania informacji, związanej z nowymi mediami<sup>5</sup>. Oficjalne instytucje edukacyjne i instytucje kultury tracą powoli wyłączność na porządkowanie, hierarchizowanie i przekazywanie wiedzy, a model odbiorcy wypracowany przez muzea w ciągu stuleci coraz mniej dotyczy współczesnych widzów. Jednocześnie młodzi ludzie – korzystając ze swobodnego i niemal nieograniczonego dostępu do informacji – realizują chętnie i poza oficjalnym,

2 T. Gołaszewski, *Dziecko w muzeum. Funkcje muzeum w wychowaniu estetycznym dziecka*, Warszawa 1967.

3 M. Szelaż, *Wprowadzenie do historii edukacji muzealnej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, <http://www.nimoz.pl/pl/wydawnictwa> (dostęp: 15.12.2013).

4 *Survey of Public Participation in the Arts, the Europeans, Culture and Cultural Values*, Eurobarometr, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm) (dostęp: 15.12.2014).

5 M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport centrum badań nad kulturą popularną SWPS*, Warszawa 2010, <http://bi.gazeta.pl/im/9/17651/m7651709.pdf> (dostęp: 15.12.2014).

sformalizowanym nauczaniem wiele własnych pasji i zainteresowań. Zadajemy więc sobie pytanie, jak tę ciekawość świata wyzyskać, aby zainteresować młode pokolenie działalnością muzeum.

Cele, jakie zamierzamy zrealizować w ramach prowadzonych badań, mają zarówno charakter poznawczy (stworzenie charakterystyki preferencji młodzieży dotyczących kultury artystycznej, analiza ich sposobu postrzegania przestrzeni muzealnej i przypisywanych jej funkcji społecznych, analiza relacji odbiorca – dzieło sztuki), jak i aplikacyjny (opisanie reguł uczestnictwa młodzieży w przestrzeni muzealnej, zaproponowanie zmian w przestrzeni i programie muzeum, które odpowiadać będą oczekiwaniom młodego odbiorcy).

Badania prowadzone będą w ramach dwóch komplementarnych wobec siebie modułów: teoretycznego oraz empirycznego, a jednym z ważnych celów projektu będzie wypracowanie narzędzi badawczych, które pozwalałyby odnieść problemy teoretyczne z zakresu estetyki recepcji i dyskursu muzealniczego do potrzeb badań empirycznych.

Moduł teoretyczny: tutaj głównym problemem badawczym będzie kwestia możliwości wyprowadzenia z istniejących, ogólnych modeli recepcji sztuki – modelu recepcji odnoszącego się do młodego odbiorcy, oraz rekonstrukcja założeń dyskursu edukacyjnego instytucji muzealnej. Początkowym celem badań teoretycznych będzie także wyprowadzenie siatki pojęciowej dla modułu empirycznego z dotychczas funkcjonujących tradycji badawczych. Wykorzystane zostaną następujące techniki i narzędzia badawcze: rekonstrukcja teorii, analiza dyskursu, tworzenie modeli teoretycznych. Głównym kierunkiem działań będzie próba zmierzania w kierunku wypracowania modelu młodego odbiorcy, poprzedzona szczegółową analizą teorii już zaistniałych bez konieczności przedwczesnej konceptualizacji modelu hipotetycznego.

Moduł empiryczny dotyczy będzie następujących obszarów badawczych związanych z prezentacją i interpretacją sztuki XX wieku i odnoszących się do zmian w sposobie odbioru dzieła przez młodego odbiorcę: przestrzeń muzealna, relacja dzieło – odbiorca, interpretacja dzieła sztuki w dyskursie muzealnym (praca z tekstem skierowanym do szerokiej publiczności muzealnej), strategie wystawiennicze i wystawa jako element budowy modelu muzeum partycypacyjnego. Badania empiryczne zostaną przeprowadzone z użyciem różnorodnych metod badawczych, takich jak ankiety audytoryjne (realizowane w szkole), wywiady bezpośrednie, standaryzowane i pogłębione, obserwacje, techniki zadaniowe i warsztatowe, które pozwolą na rejestrację zachowań oraz reakcji młodzieży w przestrzeni muzealnej. Zadaniem tych badań będzie zebranie i analiza opinii dotyczących odbioru sztuki, przestrzeni muzeum, jego funkcji i zachowań z nim związanych, formułowanych przez młodych ludzi przed wizytą w muzeum i po niej.

Wybór jako obszaru badań empirycznych Galerii Sztuki Polskiej XX Wieku w Muzeum Narodowym w Krakowie oparty został na przeświadczeniu o specyfice języka przekazu sztuki współczesnej – z jednej strony bardziej otwartego, bo w intencjach artystów zwracającego się do subiektywnego odbioru, z drugiej wymagającego tworzenia specjalnych strategii interpretacyjnych, które towarzyszą samemu dziełu (teksty autorskie

i kuratorskie, dokumentacja filmowa, inne formy zapisu działań artystycznych). W odniesieniu do tego tematu możemy też zakładać brak wcześniejszego „szkolnego” przygotowania odbiorców, a zatem możliwość przeanalizowania procesu recepcji przy potencjalnie pierwszym lub rzadkim zetknięciu odbiorcy z tego typu dziełem i przestrzenią.

Poprzez współpracę z kuratorami i ekipami muzealnymi młodzież biorąca udział w projekcie będzie miała możliwość obserwacji i uczestniczenia w tworzeniu wystawy od momentu opracowania jej koncepcji, poprzez pracę różnych zespołów (edukacji, promocji, wydawnictw), po sam proces montażu ekspozycji. Ostatecznym efektem badań będzie stworzenie wraz z młodzieżą scenariusza wystawy przygotowanej dla przestrzeni Gmachu Głównego Muzeum Narodowego w Krakowie, poświęconej problemowi recepcji sztuki i związanej z oczekiwaniami młodych odbiorców.

## Wnioski

Jak czuje się w nobliwej, pozaczasowej przestrzeni muzeum człowiek przyzwyczajony do efemeryczności przestrzeni wirtualnej, jakie znaczenie ma dla niego kontakt z oryginalnym dziełem sztuki, jeśli wyłączność istnienia realnego świata jest coraz bardziej dyskusyjna? Poznając tego nowego odbiorcę, analizując nowy model odbioru, nowoczesne muzeum może nie tylko dotrzeć do młodych ludzi, ale spróbować zbudować strategię recepcji dzieł sztuki przez odbiorców w przyszłości. Liczymy na to, że wyniki naszych badań, stworzony nowy model odbioru, stanowiąc będą ważny przyczynek do poznania odbiorcy przyszłości, a co za tym idzie – do budowy programu nowego, odpowiadającego nowym czasom muzeum.

## Lekcja muzealna w Muzeum Narodowym w Krakowie



Część III  
Media w edukacji



Janusz Morbitzer

Academy of Business in Dąbrowa Górnicza

## Cultural Context of the Internet

### Introduction

Taking into consideration of the topic included in the title is a big challenge to the author. The subject is very difficult to interpret, regarding multiplicity and definitional inaccuracy of the notion of culture. Thus, it constitutes a topic of an exceptionally “divergent” nature. On the other hand, however, the subject that meets issues of technology and culture has been scientifically occupying the author for many years, and the Internet is one of the most interesting objects to be considered upon the mutual relations of these two components. Therefore, the challenge is worth being taken up. An additional incentive is the fact that the cultural aspect of the global web is still an unfathomable field. What is more, it is constantly developing and changing.

This feature has been paid attention to by a well-known Spanish sociologist and researcher of the Internet, the author of the concept and the notion of “the network society” – Manuel Castells, who states that “Despite omnipresence of the Internet, its nature, language and limitations have not been well recognized yet, maybe with the exception of some strictly technological issues.”<sup>1</sup>

Life of every human runs parallel to the two aspects: technological – it is outer to the human, and it provides tools that facilitate life and its comfort, and spiritual – which is directed to our inner life, it justifies the aim and sense of the usage of these tools. Józef Bańka proposes the former aspect to be called the “civilization”, and the latter – the “culture”.<sup>2</sup> The notion of culture will be understood here mostly as relating to the spiritual sphere, the inner world of a human, it includes the complex of views, customs, beliefs and personal convictions.<sup>3</sup>

In the science of media there are four main scientific orientations: mediocentric (media as the main factor that causes social changes), sociocentric (media as the reflection of social and economic forces), materialistic (it shows material and technological side of media),

---

1 M. Castells, *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*, Poznań 2003, p. 13.

2 J. Bańka, *Philosophy of Civilization: I. T. Diatimic Civilisation. The World as Fear and Spoil*, Katowice 1986.

3 J. Morbitzer, *Media Education and the Humanistic Values of Pedagogy*, Cracow 2007.

and culturalist (it depicts media, as products of culture).<sup>4</sup> As long as the first two views are concerned, they result from theoretical assumptions, and the two remaining – reflect the views and interests of the researchers. The culturalist orientation will be presented in the article. It includes two perspectives of media examination: media-culturalist and socioculturalist. The former concentrates on the content and on reception of media by social environment, and the latter emphasizes the influence of social factors on media production and on the functioning of media in social life.<sup>5</sup>

## Culture of Internet: Introduction

In the deliberations on the culture of the Internet, the earlier quoted M. Castells – keeping in mind the creators of the Net, and not its users – mentions four hierarchically layered cultural aspects: techno-meritocratic, hacker-like, virtual-communitarian and the culture of enterprise.<sup>6</sup> Due to limited frames of this article, a detailed description of each aspect will be omitted. Yet, it is worth reminding that the basis of the development of the contemporary Internet is the culture of openness, freedom and the culture of gift. Castells emphasizes that without openly given software, which is strictly connected with freedom of thinking, creating and publication of one's products, the contemporary Internet would not exist. The openness, making available the results of one's work and being put through an evaluation of the environment cause at the same time that the culture of Internet is deeply rooted in the academic tradition of cultivating of science. The culture of the Internet that was worked out by the creators of the Internet is featured by independence, individuality and web equality accompanied with a dislike for hierarchic structures.<sup>7</sup>

Vast masses of Internet users, today counted in billions (on 31 July 2012 the number of Internet users in the world was about 2.4 billion, which regarding the number of people equal to 7.01 billion amounts the rate of Internet access equal to 34.3 per cent), generates resources according to the principle of freedom. The data show, how significant for the contemporary Internet is the component of its users, who today perform the function of both consumers and producers. The document RFC 1462 (RFC – *Request for Comments* – an official text document describing the functioning of the Internet), originating in May 1993, defines the Internet as three mutually linked elements: a network of networks based on the TC/IP protocols, a community which uses and develops the network and the collection of resources that can be reached from those networks. These components make up a three-layered structure of the Internet:

4 D. McQuail, *Theory of Mass Communication*, Warsaw 2007, pp. 32–33.

5 B. Siemieniecki, *Media Pedagogy*, scientific editing, Warsaw 2007, pp. 32–33.

6 M. Castells, *The Internet Galaxy*, *op. cit.*, pp. 47–49.

7 M. Juza, "Elite and Mass Forms of Communication in the Internet", [in:] *Re: The Internet – Social Aspects of the Medium. Polish Contexts and Interpretations*, ed. by Ł. Jonak et al., Warsaw 2006, p. 48.



the technological and social layers and the information one, which constitutes a sort of unifying force between the former ones. It is the users who create the social layer – thanks to the possibilities offered by the technological layer, they create the information layer. Without doubt, in the beginnings of the development of the Internet (in Poland it was September 1991) the most important was the technological layer. As the number of the Internet users dramatically grew and there appeared new functionalities (e.g. the possibility of commenting of articles, creation of encyclopedic entries, building-up of network societies), it was the social layer that gained the significance. The Internet users became the architects of the Internet. It was them who created information resources, as well as they decided upon the directions of its development.

The Pope John Paul II, in his message “Internet: A New Forum for Proclaiming the Gospel” delivered on World Communication Days, compared the Internet to a new **Forum Romanum**:

The Internet is certainly a new “forum” understood in the ancient Roman sense of that public space where politics and business were transacted, [...] where religious duties were fulfilled, where much of the social life of the city took place, and where the best and the worst of human nature was on display. It was a crowded and bustling urban space, which both reflected the surrounding culture and created a culture of its own. This is no less true of cyberspace, which is as it were a new frontier opening up at the beginning of this new millennium.<sup>8</sup>

The initiation of the project of Wikipedia in January 2001 – which is an encyclopedia carried out by a mutual intellectual effort of the Internet users – started the age of Web 2.0. It was the second stage of the development of the Internet that differed from the first one – Web 1.0 – in the way the content was created: from now on it was created by common users, who had been passive before.

The emergence of technological possibilities of the collaboration on the Internet content by the Internet users evoked varied assessments. The new solutions were enthusiastically welcomed by some of the researchers – they treated them as being a splendid, widely-accessed creation tool. Others, among whom is Andrew Keen – born in the UK, living in the US – are very active critics of the Internet. In his famous book titled *The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture* the author notices that Web 2.0 means giving the Internet in the hands of amateurs – the Web crowds, which is – as he writes – ignorant and misinformed ones, whose incompetence leads to a destruction of culture, or even to its killing.<sup>9</sup>

Thus, the nature of Web 2.0 means the opportunity of creation of the content of the global network by an average Internet user. The idea of Web 2.0 understood as collaboration and a form of accomplishment of the culture of gift became widespread amongst different initiatives and fields of human activity. It is not possible to mention all of them, let us focus on some chosen examples: school 2.0, Church 2.0, Nobel 2.0,

8 *The Pope's Messages on World Communication Days*, ed. by M. Lis, Częstochowa 2002, p. 241.

9 A. Keen, *The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture*, Warsaw 2007, pp. 8–9.

fast 2.0, politics 2.0, the society 2.0, culture 2.0, science 2.0, wisdom 2.0, a citizen 2.0, Poland 2.0, the world 2.0. In fact, today everything can be labelled by the phrase “2.0”. A natural question arises, has the idea of socializing of various fields of human functioning contributed to improving in the way they function, or maybe to the worsening of it?

It is worth paying attention to the fact that the Internet – with its catchwords of unrestricted freedom – considerably becomes a part of the ideology of postmodernism.<sup>10</sup> The time from the ancient times to the age of modernism was the time of great narrations. Much significance was given then to the commonly known works of such masters as for example Nicolaus Copernicus in the field of science, John Sebastian Bach or the Strauss family in the field of music, or Michael Angelo – a painter, a sculptor and an architect, the author of frescos in the Sistine Chapel and the designer of the dome of Saint Peter’s Basilica. Postmodernism negated the sense of great narrations. It emphasized that every human has the right to creation and to acknowledgement of his or her talents. It initiated the age of small narrations. And the Internet splendidly contributed to it. The earlier ages allowed to be famous only to the great. Nowadays fame can be gained by people who are far from the great. There has even been created a group of the so called celebrities. Not only do they not represent anything long-lasting and special, but they even introduce some negative values to social life. Celebrities are present on TV, on the Internet, in the press. The Internet examples of small narrations – apart from sensational relations of the celebrities’ lives – are also essays of average students at [www.sciaga.pl](http://www.sciaga.pl), useless confiding in many social networking services, or reflection-free, often offensive comments in information services and discussion forums. The Internet today has become a global forum of vast amount of small operations. Commenting upon the present state of information poisoning, Ryszard Tadeusiewicz notices very aptly, that in the Internet “the voice of a fool can be heard well, as the voice of a scholar or a scientist, who bases his or her authority on solid knowledge.”<sup>11</sup>

In accordance to the assumed research perspective, the culture deals with values, norms and the ways of life transferred mainly in the process of bringing up. The problem of the culture 2.0 consists in the fact, that it is shaped more in the process of socialization, and less in the process of bringing up. Contrary to intentional bringing up, the socialization is an unintended influence of the environment, including the media environment, which can be and often are negative.

In the summing-up of the general considerations on the subject of cultural contexts of the Internet, it is necessary to mention the conception of cultural lag by an American sociologist William F. Ogburn (1886–1959). It assumes the primacy of the development of technology over culture, including the theoretical reflection, which changes slower and does not keep pace with transformation in the field of technology.<sup>12</sup>

10 More in the work: J. Morbitzer, *Media Education...*, *op. cit.*

11 R. Tadeusiewicz, *The Dark Side of the Internet...*, Zamość 1999, p. 24.

12 M. Szczepański, A. Śliz, “Innovative World – Innovative Individual”, *Law, Economy and Sociology Movement* 2011, booklet 2, p. 337.

As a result, the so called cultural gap comes into being. In other words, in a sense technology astonishes humans who are not fully prepared to a rational usage of the possibilities that technology gives.

Ogburn's conception that originates in 1931 demands being updated and supplemented. Since today we witness not only culture not-keeping-pace with technology, but also some excessive novelty solutions in the field of culture not-keeping-pace with the traditional culture. An example can be some social-cultural propositions connected with the gender movement. Both technology and new cultural propositions have the chance of being fully accepted and rationally used only in a well prepared environment.

### Axiology of the Internet: Selected Issues

The issue of axiology of the Internet was presented extensively in my work.<sup>13</sup> In this article I am going to focus on some chosen trains which are connected with axiological aspect of the Internet, and show its present nature.

The most important axiological categories of the Internet are: freedom and responsibility, but significant also are: the truth, wisdom, tolerance and much more.

The global network is undoubtedly an exemplification of the medium, which presently offers the biggest space for freedom. For the sake of this article freedom will be defined as "the possibility of making optimal choices and of making the most effective actions, having taken into account the existing conditions."<sup>14</sup> In order to achieve the aims of the following deliberations, it is necessary to bring back the differentiation which was introduced by Georg W. F. Hegel and Martin Luther. It was concerned with **freedom from something** and **freedom to something**. The former deals with the freedom from different social ties. It means the so called ideal situation of the lack of obligation, of making decisions and of acting in an utterly undetermined way, in accordance with one's own drives and will. The latter kind of freedom means the possibility of acting for the sake of achieving of some planned aims. According to a German psychologist and philosopher Erich Fromm, it consists in "some spontaneous activity of the complete integrated personality"<sup>15</sup>, which lets the individual accomplish one's self. The notion of freedom which deals with the Internet is most often based on the former meaning. Józef Kloch, who is a priest, comments on it and writes: "Freedom described as a lack of any limitations is defined negatively in philosophy, but it seems to be commonly accepted by the Internet users. It is concerned both with a free (easy) access to the Net, and with the feeling of unhindered placement of content in the cyberspace."<sup>16</sup>

13 J. Morbitzer, *Media Education...*, *op. cit.*

14 *Ibidem*, p. 269.

15 E. Fromm, *Escape from Freedom*, Warsaw 2001; *The Internet of Everything*, <http://www.cisco.com/web/PL/tomorrow-starts-here/ioe/index.html> (accessed: 15.03.2013), p. 241.

16 J. Kloch, "Freedom in the Internet?", [in:] *The Internet: A Phenomenon of Information Society*, ed. by T. Ząsepa, Częstochowa 2001, p. 43.

The deliberations on axiological and ethical contexts of the Internet, and of another medium, need to be referenced to responsibility, which belongs to universal values. Being responsible for something is being a subject, which is entitled to a reward, punishment, praise or blame.<sup>17</sup> So responsibility means taking upon the results of one's deeds.

The Internet kind of freedom and responsibility are splendidly bound by the notion of soft determinism, which was introduced by Paul Levinson, a follower of Marshall McLuhan's thoughts. It means mutual interaction of technology (media), which enables something, and people, who put this opportunity in use.<sup>18</sup> In the Internet practice, responsibility means to be ready and willing to limit one's freedom, which is offered by technology, in the sake of the acknowledged and respected values. Responsibility rises up from the truth and freedom. What is more, it constitutes the foundation and the inner substance of revealing the truth and of realization of freedom.

Contemporary user of the Internet was given a powerful tool for the first time in the history of mankind. It is professional as far as the form is concerned, and it gives opportunities of putting information in the cyberspace. In a sense, actions of the Internet user uploading his or her content in the Net become similar to the work of a journalist, who directs information to a wide circle of recipients, shaping in this way the public opinion. There is a need here to make the Internet users aware of their enormous responsibility for the created content. By paraphrasing the words of our great poet Cyprian Kamil Norwid "the homeland is a great collective responsibility", it is possible to formulate a thought that "the Internet is a great global responsibility."

Nevertheless, many of the contemporary Internet users do not have any shaped sense of responsibility. Ostensible anonymity seems to them to be a safe shelter, which enables the feeling of impunity. The concept of Web 2.0 led to the creation of a new form of expressing of the social discontent – it is the so called *smart lobbying*. It is obviously understood in case of legitimate struggle of the Internet users for the defense of specific ideas, values or rights (the example here can be a massive protest against the ACTA treaty in January 2012). Yet, the expression of disinterested dislike or even hate concerning many issues, needs to provoke anxiety. By such an attack was touched – among others – Michał Rusinek, the assistant of the already deceased poet, the Nobel Prize in Literature Laureate, Wisława Szymborska. He was treated badly by the Internet trolls, those who break the rules of netiquette, only for the fact, that he dared to criticize the usage of the form of "witam" (similar to "salute") in the heading of e-mails.

Apart from unrefined verbal opinions, the Internet users have applied the thumb sign to express their opinions. The gesture of a thumb directed up or down has been taken from the arena of gladiators' fights in the ancient Rome. Then it decided upon life or death of a man, today it is a symbol of the Facebook acceptance or of the lack of it, for comments, views or articles in a simple form of opinion – *like/ unlike*. A journalist Jarosław Kuźniar remarks that the contemporary Internet, and the social web service

17 P. K. McNerney, *Introduction to Philosophy*, Poznań 1998, p. 141.

18 P. Levinson, *Soft Edge: Natural History and Future of the Information Revolution*, Warsaw 2006, p. 24.

Facebook in particular, has become “a ring sunk in galantine dessert”. We entered a dangerous stage, when one’s position is not decided upon his or her work or real service, but rather upon emotional judgement of incompetent Internet users.<sup>19</sup> We can certainly talk of an enormous degeneration of the idea of culture 2.0.

### Internet: A Source of Knowledge or Information?

By many people, also by teachers, the Internet is regarded as an unlimited, and easily accessed source of knowledge. The most spectacular example of such a view is a popular nowadays conception of connectivism, which has been called a “theory of learning in digital age” by its creator – a Canadian academic of Athabasca University, George Siemens.<sup>20</sup> The concept is based on a false assumption of knowledge existing in the Internet. Psychology describes knowledge as a system of content which is reflected in the long-term (permanent) memory of a human. Knowledge is an interpretation of chosen fragments of reality, which is written down in human brain. Such an approach was emphasized by one of the greatest contemporary authorities in the field of civilization changes, an American economist Peter F. Drucker (1909–2005). He clearly stated that “wisdom and knowledge do not reside in books, computer programs and the Internet. There is only information there. Wisdom and knowledge are always embodied in a person, they are acquired and used by the learner.”<sup>21</sup> A similar opinion has been expressed by a Polish psychologist Czesław Nosal: “Knowledge is created by human brains and it does not exist out of the brains. Every conception assuming that knowledge is a being which exists independently of the minds, is absurd.”<sup>22</sup>

The Internet can be described as a source of information bricks, of which the Internet user and learner in particular – as a result of one’s cognitive activity – needs to build up the edifice of knowledge. The process is described in the concept of constructivism by a Swiss epistemologist Jean Piaget. The results of transforming information into knowledge depend on individual rationality of the usage of the Internet. A rule by Saint Matthew splendidly works here. It is connected with an Evangelical parable about talents: “For whoever has, will be given more, and they will have an abundance. Whoever does not have, even what they have will be taken from them.”<sup>23</sup> An intellectually rich, meaning wise, user of the Internet, is able to make rational, appropriate and true choices that are available in the network of “information bricks”. Then, by the use of bricks, the user builds up the edifice of knowledge, multiplying his or her intellectual potential in

19 J. Kuźniar, “Crowd Will Never Be Wiser Than an Individual”, *New Media* 2012, no. 1, p. 60.

20 G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2005, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (accessed: 15.03.2013).

21 P. F. Drucker, *Post-Capitalist Society*, Warsaw 1999, p. 171.

22 C. Nosal, “Cognitive Illusions Evoked by Old and New Information Technologies”, *Neodidagmata*, vol. 33/34: 2012, no. 1, pp. 78–79.

23 Matthew 25: 29–30.

this way. And on the contrary, the user who is intellectually poor, or intellectually not well prepared, makes a choice of accidental, worthless information, often restricted to a simple operation “copy and paste”. Thus, “intellectually rich individuals” can make a good use of “free power”, that has been obtained by relieving memory.

Such user allots the power for the process of identifying of new problems and finding ways of solutions, which means – generally – for a conceptual work.

## Fest 2.0

A part of the Internet users, mostly the young ones, devote too much time to media activity, including usage of the Internet, television, computer games and mobile phones. There have appeared many pathologies in the usage of information technologies. One of the most dangerous is the Internet addiction. The name includes several different kinds of addiction, for example addiction to social web services, web games, communication tools, erotic or pornographic websites or to information. The common denominator of these kinds of addictions is the fact of devoting too much time to one of the mentioned activities on the web.

It has been estimated that the percentage of the addicted equals to 5 per cent of all Internet users. It means that in Poland there are about 1,250,000 Internet addicted people. Many of them are not truly full addicts, but they are on the narrow boundary of it, or they just disturb the common sense time limits that they spend on web activity.

In this situation the digital diet makes more and more sense<sup>24</sup>, or the so called Fest 2.0, which is called for by some of the church hierarchs. The idea of two notions deals with the face of resignation of usage of digital devices in some specified time, or to a more critical and selective usage of the web. It is a metaphor of a style of taking part in culture. Research of TNS Digital Life reveal that an average Pole spends weekly 18.5 hours on web activities, which means 80 hours per month, and 1000 hours per year. It also means that statistically we devote 40 days a year to this type of activity.<sup>25</sup> There is a place to slim down for the sake of relax, or just for so valuable direct contact with the family.

The state of our health depends to a great extent on the quality and quantity of the meals that we consume. This rule can also be applied to “feeding” of our brains with information. The idea of a digital fest has been reflected in the action of “digital detox”. Some of the hotels offer a several-day-long stay, when digital communication web devices are kept in a safe, and the guests are administered a massage, aromatherapy or other forms of relaxation. It lets discover the charms of life in the real world.

The aspect of a digital asceticism was also conveyed by the Pope Benedict XVI in his message on 46th World Communication Days. It was titled *Silence and Word: Path of Evangelization* and delivered on 24 January 2012. The Pope remarked that

24 C. A. Johnson, *The Information Diet: A Case for Conscious Consumption*, Cambridge 2012.

25 M. Konkel, “Fest 2.0”, *General Weekly*, 3 March 2013 (no. 9), p. 21.

Silence is an integral element of communication; in its absence, words rich in content cannot exist. In silence, we are better able to listen to and understand ourselves; ideas come to birth and acquire depth; we understand with greater clarity what it is we want to say and what we expect from others; and we choose how to express ourselves. By remaining silent we allow the other person to speak, to express him or herself; and we avoid being tied simply to our own words and ideas.<sup>26</sup>

In a direct relation to the Internet, the Pope said:

In our time, the Internet is becoming ever more a forum for questions and answers – indeed, people today are frequently bombarded with answers to questions they have never asked and to needs of which they were unaware. If we are to recognize and focus upon the truly important questions, then silence is a precious commodity that enables us to exercise proper discernment in the face of the surcharge of stimuli and data that we receive.<sup>27</sup>

Both digital diet and digital silence demand an interpretation of freedom, that is different from the one that was introduced earlier. It may also be understood as freedom from the tool itself. A human, having a free will, can make use of the available tools or he or she can give them up. Freedom from the Internet can be perceived as lack of an internal obligation of constant presence in the Web, which is often connected with addiction. At the same time, freedom means the ability of rational usage of this modern medium, taking into account both time and content.

## Conclusion

The Internet is a constantly developing social medium and phenomenon. It is being developed in the aspect of technology and information, as well as in the social layer. Its speed and number of users increase and the information resources become bigger in a rapid way. As far as the number of users of the Internet is concerned, the tendency of increasing will show a bit of slower tendency. It is due to the fact that today it deals with the users, who come from the poorer and technologically less developed regions.<sup>28</sup> The structure of the Internet is being changed, too. It is the social web services that develop in the fastest way. Mobile technologies become more and more popular, and it seems to be a long-lasting tendency. It demands, for example, a change in the formats of information visualization.

Taking into consideration the issue described in the title of the article, that is the relation of the Internet between technology and culture, it is necessary to state that nowadays there exists a sort of inversion in the development of the global network. In

---

26 Benedict XVI, *Silence and Word: Path of Evangelization*, Message on 46th World Communication Days, 2012 <http://bosko.pl/wiara/Zeby-ewangelizowac-trzeba-umiec-milczec.html> (accessed: 15.03.2013).

27 *Ibidem*.

28 M. Castells, *The Internet Galaxy*, *op. cit.*, p. 13.



the beginning it was the technological aspect that was developed in the fastest way and it was also focusing the attention of the Internet users. Presently, the development in this field is noticed weaker, and the processes of communication and of the usage of the Internet are much easier, and less demanding. It is the cultural aspect that is developing the strongest, and at the same time in a way that can be described as unpredictable. It is a clear expansion of the global network in the direction of the fields which have so far been treated as those connected with culture. In fact, this tendency concerns all kinds of technology usage. The contemporary technology, in contrast to the technology from the past, does not demand a prepared user, and in a way it invites also those who had previously been naturally eliminated from the circle of users to take advantage of its benefits. Drivers of the first cars had to be both physically strong (there was a lack of power steering), and had to be mechanics able to repair them in a case of failure, change a flat tyre, etc. *Signum temporis* was the fact of production of a computer for the illiterate in 2010 by an American company Microsoft.<sup>29</sup> In the near future we can expect a tremendous reinforcing of the tendency of penetrating technology in the field of culture. It is due to the next stage of the Internet development, the so called Internet of things, and then the Internet of everything.<sup>30</sup> Each and every solution is of technology nature, yet it is going to bring on vast cultural consequences, of which we cannot be fully aware and which we are not able to predict. These consequences are connected with a tremendous penetration of the private life of a human by means of global network. Earlier we will probably experience similar problems with the emergence of the so called Google Glass (planned marketing launch – in the USA the beginning of 2015, in Europe it will be delayed even a few years). This is a device that consists of glasses, which is *de facto* a small computer connected to the Internet. By means of this tool it is possible not only to show different information, but also to record the interlocutors, meetings, situations, etc.

The expansion of the Internet into deeper fields of culture is not an explicitly positive phenomenon. On the one hand the circle of people who have the access to rich resources of information is getting bigger, and on the other hand – apart from invigilation – the process of making the human brain shallow becomes more common.<sup>31</sup> Nowadays, the Internet can be described as a global *smörgåsbord*. It serves a great abundance of information dish, but not always they are fresh and of good quality. But they are always easily and fast accessible and served in an attractive way. In a way, the sense of *smörgåsbord* forces shallowness and superficiality of functioning: being aware of this abundance, we do not satiate our appetite at first stands. This tendency in the way of conduct was characterized aptly and succinctly by a worldwide known Polish sociologist Zygmunt Bauman, who notices that nowadays “In the ranking of significant and useful abilities,

29 Will Microsoft Make Us Illiterate?, <http://www.pcworld.pl/news/142981/Microsoft.zrobi.system.dla.niepismiennych.html> (accessed: 15.03.2013).

30 *The Internet of Everything*, *op. cit.*

31 N. Carr, *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, Gliwice 2013.



the art of exploring was dethroned by the art of surfing.”<sup>32</sup> This author also splendidly assessed the relation between the Internet and culture: “The faith in the possibility to conquer the whole world thanks to the Internet is dangerous and pointless, when one has not been introduced to culture that enables the identification of fully valued information and separation the wheat from the chaff.”<sup>33</sup>

A condition of good functioning in the world of contemporary media is the fact of achieving a balance between technological and cultural aspects. It can be disturbed in just one direction, which was exhaustively presented in the work of Neil Postman (Postman, 2004). The author introduced the notion of technopoly, which describes the triumph of technology over culture.<sup>34</sup> Various and new addictions to media, mainly to the Internet, are always the effect of a triumph not only over culture, but over the human brain.

A valuable hint of a rational behaviour in the world of media was aptly formulated by a psychologist of business Jacek Santorski: “The winner will be the one who is able to integrate knowledge of the latest technology with the world of traditional values.”<sup>35</sup>

The deliberations that have been presented in the article, entitle to formulate a conclusion that it is necessary to educate in the field of media education – to fully understand cultural aspects of the Internet, and particularly to shape proper behaviour, including reflexive attitude, or critical and responsible usage of this medium. Yet, presently it is almost absent in the Polish system of education.

---

32 Z. Bauman, *About Education: Conversations with Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, p. 46.

33 *Ibidem*, p. 74.

34 J. Morbitzer, *Technopoly*, [in:] *Pedagogical Encyclopedia of 21<sup>st</sup> Century*, ed. by T. Pilch, Warsaw 2007, pp. 532–536.

35 J. Santorski, “Questions About the Way”, *Newsweek*, February 2005.

Emilia Musiał

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Dziecko w świecie nowych mediów

### Wstęp

Współczesny człowiek żyje w świecie mediów, które bez wątpienia mają ogromny wpływ na wartości, poglądy i zachowania odbiorców. Jak zauważa Umberto Eco, nowe media są faktem i nie ma od tego odwrotu<sup>1</sup>. Ta swego rodzaju wszechobecność mediów sprawia, że dzieci już od najmłodszych lat mają z nimi kontakt niemal codzienny – trudno wręcz młodemu pokoleniu wyobrazić sobie bez nich rzeczywistość. Świat bez komputera, telefonu komórkowego, internetu czy Facebooka jest dla nich niewyobrażalną abstrakcją.

Media mogą budować zarówno pozytywne postawy, jak i wyrządzić ogromne szkody, jeśli niewłaściwe przekazy – zwłaszcza telewizyjne i internetowe – będą trafiały do nieprzygotowanych do ich odbioru młodych osób. Dlatego trzeba nauczyć się funkcjonować w świecie mediów, który staje się naturalnym środowiskiem współczesnego człowieka.

W odniesieniu zatem do szerszego wyzwania, jakie stanowią współczesne media – głównie o charakterze społecznościowym – celem opracowania jest zwrócenie uwagi na szanse i zagrożenia świata medialnego dziecka jako dominującej przestrzeni jego życia.

### Nowe media jako współczesna przestrzeń życia dziecka

Nowe media – termin, który pojawił się w literaturze na skutek ciągłej ewolucji mediów – definiowane są jako techniki pozyskiwania, utrwalania, przetwarzania i transmisji informacji (danych, dźwięku i obrazu), które wynaleziono i wprowadzono do użytku później niż tradycyjną telewizję. Ponadto są to technologie wykorzystujące komputer (obecnie także różnego rodzaju nowe technologie wykorzystujące ekrany dotykowe), umożliwiające lub ułatwiające interaktywność między użytkownikami lub użytkownikami a informacją, czego znakomitym przykładem jest internet<sup>2</sup>. Korzyści, jakie obserwujemy na skutek mediamorfozy mediów, to między innymi ich ucyfrowienie (poprawie ulega jakość transmisji, a także możliwość przekazu, odbioru i produkcji programów – także amatorskich), konwergencja mediów (stare i nowe media wchodzą w skomplikowane

1 U. Eco, *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Warszawa 2005, s. 538–539.

2 J. Bednarek, *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002, s. 51.

interakcje), sieciowanie mediów oraz ich mobilność, czyli rewolucja w dziedzinie komunikacji (zmiana konsumentów w producentów, czytelników w pisarzy, a widzów w producentów filmów). To zapoczątkowało erę najnowszych mediów – nazywanych przez Paula Levinsona nowymi nowymi mediami – w pełnym tego słowa znaczeniu, z definicji mających charakter społecznościowy i umożliwiających odbiorcom produkcję prawie tak samo łatwo jak konsumpcję (tj. Wikipedia, Facebook, YouTube, Twitter i in.). Należy zauważyć, że konsumpcja stała się procesem kolektywnym, określanym mianem zbiorowej inteligencji lub wspólnotą wiedzy (termin ten wprowadził Pierre Lévy), która sprowadza się do faktu, że **nikt z nas nie wie wszystkiego, ale każdy z nas wie coś**, a jeżeli skupimy swoje zasoby i połączymy nasze umiejętności, to powiązemy te fragmenty razem. „To, czego nie wiemy lub nie umiemy zrobić samodzielnie, możemy zrobić razem z innymi”<sup>3</sup>.

Podstawowym celem mediów społecznościowych jest łączenie ludzi, budowanie relacji, czego najlepszym przykładem są portale typu Facebook, a także Twitter, gdzie możliwość publikowania postów – prezentujących rozrywkę, politykę i newsy – zachęca użytkowników do dzielenia się ze znajomymi swoimi historiami, przemyśleniami i emocjami, a także przekazywania samych siebie<sup>4</sup>. To – jak zauważył papież Benedykt XVI – „rodzaj nowej »agory«, swego rodzaju otwartej przestrzeni publicznej, w której ludzie dzielą się swoimi pomysłami, informacjami, opiniami i gdzie mogą również powstawać nowe więzi i formy wspólnoty”<sup>5</sup>. Trzeba podkreślić, że wszystkie nowe media podporządkowują sobie czas i przestrzeń (po raz pierwszy napisał o tym Harold Innis, który wprowadził podział mediów na czasowe – związane z wartościami, i przestrzenne – związane z rozwojem nauki). W ten sposób ułatwiają komunikowanie się na odległość (przemierzanie przestrzeni) oraz dostępność (w czasie) każdej informacji opublikowanej w sieci<sup>6</sup>.

Dostępność mediów, ich elastyczność, możliwość samodzielnego decydowania o tym, gdzie i kiedy czyta się dany tekst czy słucha lub ogląda przekaz audiowizualnego, a także zrównoważenie konsumentów i producentów sprzyjają ich niezwykłej popularności również wśród dzieci, dla których świat nowych mediów staje się ich nową przestrzenią życiową – rzeczywistą przestrzenią komunikacyjną.

Młodzi ludzie – jak zauważa Piotr Czerny – dorastają z siecią i w sieci, a internet jest dla nich przedłużeniem rzeczywistości. Dostęp do sieci jest równoznaczny z dostępem do wiedzy, a możliwość korzystania z tekstów zamieszczonych w internecie z prawem do ich generowania<sup>7</sup>. To młode pokolenie – nazywane generacją Z – urodzone między rokiem 1995 a 2010 świetnie orientuje się w nowinkach, bez trudu obsługuje najnowsze gadżety.

3 H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 10, 31.

4 P. Levinson., *Nowe nowe media*, Kraków 2010, s. 18.

5 *Portale społecznościowe: bramy prawdy i wiary, nowe przestrzenie dla ewangelizacji*, Orędzie Papieża Benedykta XVI na 47. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, <http://www.paulus.org.pl/display,220.html> (dostęp: 11.02.2013).

6 P. Levinson, *Nowe nowe media*, op. cit., s. 119.

7 Za: U. Pawlicka, *Odnawialne źródła energii*, [w:] *My, dzieci sieci: wokół manifestu*. <http://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf> (dostęp: 15.12.2014).

Realne życie i kontakty interpersonalne zastępują oni kontaktami w wirtualnym świecie – dla nich liczy się właśnie to, co jest online. Żyją w społeczności wirtualnej, którą tworzą setki ludzi o podobnej pasji i zainteresowaniach. Nazywani są też generacją multitasking – nie mają problemu z wykonywaniem wielu czynności naraz. Wychowani w świecie z informatyzowanym, bez trudu odnajdują się w kilku wydarzeniach równocześnie. To również pokolenie instant – wszystko musi się dziać natychmiast<sup>8</sup>.

Obecność nowych mediów w życiu młodego pokolenia zauważalna jest również w licznych statystykach, według których 92% młodych internautów korzysta z sieci przynajmniej raz w tygodniu, a 57% loguje się codziennie lub prawie każdego dnia. 57% dzieci w wieku 9–16 lat ma własny profil w serwisie społecznościowym – w tym 24% w wieku 9–10 lat, 48% w wieku 11–12 lat, 72% w wieku 13–14 lat oraz 81% w wieku 15–16 lat<sup>9</sup>.

Młodzi ludzie w przeważającej większości korzystają z internetu w domu (85%), we własnym pokoju, używając do łączenia się z siecią telefonów komórkowych lub innych urządzeń mobilnych (np. konsole do gier). Najczęściej dziewięć–szesnastolatki wykorzystują internet do nauki szkolnej (81%), grania w gry (74%), oglądania filmów i klipów wideo (83%) oraz kontaktowania się za pomocą komunikatorów (61%). Nieco mniej dzieci publikuje i dzieli się zdjęciami (38%) i wiadomościami (31%), używa kamer internetowych (29%), serwisów umożliwiających dzielenie się plikami (17%) oraz prowadzi blogi (10%). Należy zauważyć, że dzieci zaczynają korzystać z internetu w coraz młodszym wieku – przeciętny wiek pierwszego logowania do sieci to 7–8 lat.

Badania przeprowadzone w obrębie grupy wiekowej 9–13 lat pokazują, że młode pokolenie im jest starsze, tym skuteczniej znajduje i ocenia informacje w Internecie. Młodzi ludzie korzystają z wyszukiwarek, ale nie z zaawansowanych funkcji wyszukiwania, na ogół nie tworzą samodzielnie treści multimedialnych, korzystają z cudzych zdjęć, filmów czy muzyki, ale są w stanie zamieścić swoje wypracowanie, tak żeby korzystali z niego rówieśnicy, raczej nie są świadomi, jak zgodnie z prawem korzystać z materiałów, które znajdują się w internecie (nie zwracają uwagi na prawa autorskie innych twórców), nie odkryli jeszcze do końca możliwości serwisów społecznościowych i potencjału publikowania własnych treści<sup>10</sup>.

## Co media robią z dziećmi

Marshall McLuhan, nazywany arcykapłanem popkultury i metafizykiem mediów, twierdzi, że wszystkie media – niezależnie od przekazywanych treści – wywierają

8 *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*, <http://natemat.pl/55617.generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys> (dostęp: 10.06.2013).

9 *Zagrożenia i bezpieczeństwo w Internecie z perspektywy dzieci w Europie*, EU Kids Online, [http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport\\_eukidsonline\\_all%20countries.pdf](http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport_eukidsonline_all%20countries.pdf) (dostęp: 10.06.2013).

10 *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*, <http://mashup.ikm.gda.pl/> (dostęp: 15.12.2014).

przemocy wpływ na człowieka i na społeczeństwo. Są takimi przedłużeniami zmysłów człowieka, które wprowadzają głębokie i trwałe zmiany w nim samym, a także przekształcają jego środowisko. Ponadto McLuhan zauważa, że „to samo medium, a nie treść jest przekazem i jednocześnie masażem – urabia wszystkie zmysły, przenika je, modeluje i przekształca”<sup>11</sup>.

Mając na uwadze definicję mediów, według której są one przedmiotami, materiałami, urządzeniami pokazującymi adresatom określone informacje, komunikaty, poprzez słowa, dźwięki i obrazy, a także mającymi za zadanie umożliwić wykonywanie określonych czynności intelektualnych i wspomaganie procesów wychowawczych, nie należy bagatelizować faktu, że media funkcjonujące we współczesnym świecie jako środek masowego przekazu mogą pociągać za sobą olbrzymie zagrożenia między innymi z racji stosowanej wobec odbiorców manipulacji, będącej celowym i skrytym działaniem, przez które narzuca się jednostce lub grupie ludzi fałszywy obraz pewnej rzeczywistości.

Same w sobie media – obecnie najczęściej dostępne z poziomu internetu – nie są ani dobre, ani złe, jednak nieumiejętne z nich korzystanie niesie ze sobą pewne ryzyko. Ciemna strona nowych mediów to głównie:

- niechciane i nieodpowiednie treści (materiały promocyjne, tzw. spam, niebezpieczne pliki szkodliwe dla naszego oprogramowania i komputera, treści prezentujące przemoc, pornografię, rasizm i ksenofobię, faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa, nawołujące do popełnienia przestępstw, zachęcające do prostytucji lub hazardu, promujące narkotyki oraz inne używki);
- nękanie w internecie / cyberprzemoc, cyberbulling, mobing elektroniczny, prześladowanie internetowe (przemoc werbalna w sieci, rejestrowanie filmów i zdjęć wbrew woli danej osoby, publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających, kompromitujących informacji, zdjęć, filmów z użyciem sieci, podszywanie się w sieci pod kogoś wbrew jego woli);
- zagrożenia związane ze spotkaniami z osobami poznanymi w sieci (uwodzenie dzieci przez osoby dorosłe za pomocą internetu określane jest w anglojęzycznej literaturze przedmiotu terminem grooming);
- uzależnienie od internetu (uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych – socjomania internetowa, od sieci / od bycia w niej, od gier, przeciążenie informacyjne, uzależnienie od komputera, erotomania internetowa).

Uwzględniając zatem holistyczne spojrzenie na istotę ludzką, polegające na widzeniu człowieka jako niepodzielnej całości, także skutki potencjalnych zagrożeń należałoby rozpatrywać w kontekście sfery fizycznej, umysłowej i duchowej. Sfera fizyczna niesie za sobą różnego rodzaju wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, problemy ze wzrokiem, zespół kanału nadgarstkowego, zaburzenia układu nerwowego i metabolizmu, a także otyłość. Redukcjonizm (zawężenie spektrum dostrzeganych problemów i doświadczeń), odciąganie od nauki i innych zainteresowań, zaniedbywanie obowiązków szkolnych dotyczy sfery

11 Wywiad M. McLuhana dla „Playboya”, [http://wsiz.rzeszow.pl/kadra/ileonowicz/Dokumenty\\_Local\\_WSLiZ/McLuhan.pdf](http://wsiz.rzeszow.pl/kadra/ileonowicz/Dokumenty_Local_WSLiZ/McLuhan.pdf) (dostęp: 15.12.2014).

umysłu, transfer zaś celów i zachowań z gier komputerowych, zubożenie kontaktów interpersonalnych, dehumanizacja kontaktów i zmiany w osobowości, zanik więzi rodzinnych i możliwości oddziaływań wychowawczych ze strony rodziców oraz utrata przyjaciół są odpowiedzialne za zaburzenia w obrębie sfery duchowej i społecznej.

Trzeba oprócz tego wiedzieć, że media stanowią poważny problem zdrowia publicznego. Jak zauważa Michel Desmurget, zdrowotnym priorytetem społeczeństwa powinno być ograniczanie czasu spędzanego na oglądaniu telewizji. Twierdzi on, że szklany ekran uniemożliwia rozwój funkcji mózgu. Telewizja uderza w wysiłek, inteligencję, czytanie, język, uwagę i wyobraźnię – to gigantyczna maszyna ogłupiająca, nieprawdopodobny instrument do odmóżdżania, którego pierwszymi ofiarami są dzieci<sup>12</sup>. Do podobnych konkluzji dochodzi także Rainer Patzlaff, wskazując wyraźnie na to, że częste oglądanie telewizji przez dzieci naraża je na ryzyko, a mianowicie, że gorzej opanują umiejętność czytania, trudniej im będzie odróżniać rzeczywistość od fantazji i tworzyć wyobrażenia, że w ich stosunku do świata będzie więcej lęku, a przy tym będą bardziej niespokojne i skłonne do agresji<sup>13</sup>.

Nowe media to w głównej mierze media mobilne, które zaczynają towarzyszyć najmłodszym już od kołyski – niemowlaki bawią się tabletami, a nieco większe maluchy mają do dyspozycji specjalny nocnik, do którego można przymocować iPoda (iPotty firmy Apple), przedszkolakom zaś rodzice dają iPfony w celu zajęcia dzieci na dłużej. Te tak zwane dzieci płaskiego świata bardzo łatwo uzależniają się od tabletów, bo kompensują im one brak kontaktu z rodzicami. Dlatego też urządzenia dotykowe stały się atrakcyjne dla dzieci z dwóch powodów. Po pierwsze, przyciąga ich migotanie ekranu, mnogość kolorów, atrakcyjny obraz (uzależnienie na poziomie neurologicznym, czyli reagowania na bodźce). Po drugie, urządzenia te stają się najlepszą zabawką (uzależnienie na poziomie psychologicznym, czyli uzależnienie od ekranu).

**Info Blitzkrieg** to stan, w jakim znajduje się mózg bombardowany milionami danych z otaczających nas gadżetów. Taki zmasowany atak prowadzi do „trwałej niepełnej uwagi”, czyli do stanu, w którym nasz mózg „zapomina” o możliwości utrzymywania uwagi przez dłuższy czas, a to w konsekwencji może przyczynić się do tego, że nie będziemy potrafili się na dłużej skoncentrować<sup>14</sup>. Gary Small twierdzi ponadto, że dzieci spędzające więcej czasu z urządzeniami mobilnymi niż z ludźmi mogą mieć problem z rozwijaniem zdolności komunikacyjnych, a w dorosłym życiu mogą nie radzić sobie z budowaniem głębokich związków<sup>15</sup>.

Internet, a co za tym idzie dostępne z jego poziomu nowe media mogą się stać ponadto źródłem uzależnienia, choć psychologowie nie są zgodni co do tezy, że istnieje

12 M. Desmurget, *Teleogłupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*, Warszawa 2012.

13 R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Kraków 2008, s. 83.

14 M. Fabiański, *Dzieci płaskiego świata*, „Focus”, sierpień 2013, s. 35–37.

15 G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań 2011.

uzależnienie od internetu. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wydało oświadczenie, w którym wspomina, że uzależnienie od internetu prowadzi do takich samych patologii umysłowych jak zażywanie narkotyków czy alkoholizm, a sieciorolnicy są postrzegani jako osoby chore. Przykładem są osoby cierpiące na hikikomori – schorzenie uznawane w Japonii za chorobę – które polega na ograniczeniu, a w końcu wyeliminowaniu ludzi z naturalnego otoczenia. Osoby cierpiące na to schorzenie zamykają się w pokoju, zrywają swoje kontakty z rodziną i przyjaciółmi, a całe swe życie koncentrują na działaniach w sieci.

Poza wyobcowaniem ze świata realnego (dziecko przestaje uczestniczyć w życiu realnym, woli zatapiać się między innymi w telewizyjnej fikcji) do innych negatywnych oddziaływań można zaliczyć erotyzację wyobraźni (seksualność u dzieci rozwija się wcześniej, niż powinna), kształtowanie „postawy mieć” (nastawienie na gromadzenie dóbr materialnych, a nie na własny rozwój intelektualny, poznawanie świata i działania prospołeczne), a także wzrost agresywności (przyzwyczajenie się do myślenia w kategoriach nie współdziałania, ale walki; agresja staje się czymś normalnym i powszechnym).

### Jak skutecznie chronić dzieci we współczesnym świecie

Media w sposób decydujący wpływają na rozumienie i postrzeganie świata, sposób oceniania ludzi, faktów i zjawisk, kształtują światopogląd i opinię społeczną, a nawet wywierają wpływ na konkretne indywidualne wybory egzystencjalne, moralne, polityczne, religijne. Mogą się zatem stać nośnikami zarówno idei i wartości pozytywnych, jak i szkodliwych, destrukcyjnych, a nawet zbrodniczych. Dlatego aby pomóc przygotować dzieci i młodzież do twórczego i krytycznego odbioru mediów, aby przekaz, który dociera do nich, był jak najbardziej wartościowy i jak najmniej szkodliwy, niezbędna jest edukacja medialna we wszystkich grupach społecznych i wiekowych (edukacja medialna w programie szkolnym jest realizowana obecnie w postaci postulatu uczenia o mediach przez wszystkich nauczycieli w ramach wykładanych przez nich przedmiotów).

Bardzo istotne są podejmowane w tym kierunku różne inicjatywy (także w Polsce) edukacji medialnej przez organizacje i instytucje wszystkich typów – katalog takich inicjatyw został opublikowany w dokumencie „Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia”<sup>16</sup>. Ponadto cennym źródłem informacji są liczne serwisy internetowe, między innymi: [www.edukacjamedialna.pl](http://www.edukacjamedialna.pl), [www.edukacjamedialna.edu.pl](http://www.edukacjamedialna.edu.pl), [www.krrit.gov.pl](http://www.krrit.gov.pl) (dział edukacja medialna), [www.nina.gov.pl](http://www.nina.gov.pl).

Lepsze poznanie mediów – nauczenie się efektywnego z nich korzystania i rozpoznawania zagrożeń w nich się znajdujących – zapewnić nam może (a przede wszystkim młodym ludziom, dzieciom) znajomość licznych stron internetowych propagujących tematykę bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w internecie, tj.: [dzieckowsieci.fdn.pl](http://dzieckowsieci.fdn.pl), [16 <http://nowoczesnapolska.org.pl/2012/01/20/edukacja-medialna-i-informacyjna-raport-otwarcia/> \(dostęp: 15.12.2014\).](http://www.</a></p></div><div data-bbox=)



sieciaki.pl, www.fundacja.orange.pl, www.saferinternet.pl, www.necio.pl, www.dyzurnet.pl, www.helpline.org.pl, www.saferinternet.org, www.dbi.pl.

Nie należy zapominać również o różnego rodzaju zabezpieczeniach programowych, które skutecznie chronią komputery najmłodszych użytkowników sieci, tj.: filtr rodzinny w przeglądarkach internetowych, na przykład w Wirtualnej Polsce, Onecie, a także w wyszukiwarkach (m.in. takie możliwości oferuje Google.com), nakładka na przeglądarkę internetową eliminująca z wyników wyszukiwania wszystkie treści związane z pornografią oraz treści wulgarne (np. NetSprint Toolbar Rodzinny), programy dbające o bezpieczeństwo najmłodszych, chroniące ich przed niepożądanymi treściami znajdującymi się w Internecie, jak na przykład: Ochraniacz, Visikid, Benjamin, Motyl, Stop P-O-R-N, Microsoft Bezpieczeństwo Rodzinne Live i inne.

Przed nieodpowiednimi treściami w internecie mogą uchronić dzieci także, a może przede wszystkim, rozmowy z nimi dorosłych na temat użytkowania komputera z dostępem do internetu. Każdy rodzic powinien poinformować swoje dziecko na temat zagrożeń występujących w sieci, uczulić je na kontakt z obcymi ludźmi i zabronić podawania jakichkolwiek informacji o nim czy o jego rodzicach. Doskonałym pomysłem jest także rozmowa z dzieckiem na temat tego, co dziś robiło w internecie – z kim rozmawiało, jakie strony internetowe przeglądało i czego się dowiedziało.

Oprócz tego warto podkreślić, że młodzi ludzie (dzieci) są świadomi tego, że treści, które umieszczają w Internecie, trafiają do innych ludzi i podlegają ich ocenie, w większości mają świadomość istnienia zagrożeń obecnych w Internecie i znają strategie radzenia sobie z nimi, choć nie zawsze uchronią się przed niebezpieczeństwami. Ponadto 30% dzieci w wieku 11–16 lat zgłasza, że na jeden lub więcej sposobów doświadczyło nadmiernego używania internetu (np. zaniedbując przyjaćół, obowiązki szkolne, sen) – w „znacznym stopniu” lub „bardzo często”.

Co istotne, młodszym dzieciom zwykle brakuje umiejętności i pewności siebie. Jednak większość jedenasto–szesnastolatków potrafi blokować wiadomości od osób, z którymi nie chcą się kontaktować (60%), oraz potrafi znaleźć w sieci poradę dotyczącą bezpieczeństwa w sieci (58%). Ponad połowa dzieci umie zmienić ustawienia prywatności swojego profilu w serwisie społecznościowym (52%), porównać różne strony WWW, aby ocenić ich jakość (51%), oraz blokować niechciane wiadomości i spam (47%)<sup>17</sup>.

Pozostaje zatem jeszcze zastanowić się, czy wobec powyższego najlepszym rozwiązaniem jest przestać płacić abonament i odciąć się od sieci. Jak w każdym działaniu – najlepsza jest równowaga; lepiej stopniowo ograniczać dostęp dzieci do elektronicznych nowinek, bo kiedy je wszystkie zabierzemy, uczynimy je tylko jeszcze bardziej atrakcyjnymi. Być może dobrym rozwiązaniem może się okazać pedagogika kontemplatywna, która rozwija się w krajach anglosaskich, proponując uczniom medytację, w trakcie której grają oni w gry rozwijające skupienie na doznaniach we własnym ciele, na oddechu, dźwiękach i myślach, a nie na klawiszach smartfona<sup>18</sup>.

17 *Dzieci sieci, op. cit.*

18 M. Fabiański, *Dzieci płaskiego świata, op. cit.*, s. 37.



## Potencjał nowych mediów

Świat najnowszych mediów otwiera olbrzymi wachlarz możliwości przed każdym użytkownikiem, który może bez trudu wybrać formę najbardziej odpowiednią dla siebie i dopasować ją do własnych potrzeb. I tak:

nie najlepszy autor nie okaże się dobrym blogerem, ale może za to mieć doskonały głos do podcastów, osoba lepiej redagująca niż pisząca teksty może odnaleźć się przy edytowaniu haseł w Wikipedii, a preferująca pisanie krótkich form – jednowierszowych not – zdecydowanie wybierze serwis taki jak Twitter, zaś poddająca się perswazji ruchomych obrazów zapewniających informację i rozrywkę, wymagających zdecydowanie mniejszego wysiłku i skupienia niż czytanie, skieruje swoje zainteresowanie w stronę medium, jakim jest YouTube<sup>19</sup>.

Ta możliwość wyboru (sami decydujemy, co w danej chwili i w preferowanej przez nas porze czytamy, słuchamy czy oglądamy) działa zdecydowanie na korzyść nowych mediów, ale nie należy zapominać o innych walorach, chociażby o tym, że mamy do czynienia z przestrzenią społeczną, której podstawą są wspólne działania i licznie nawiązywane i podtrzymywane kontakty. To właśnie dzięki relacjom międzyludzkim możliwy jest rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka. Istnieje bowiem przekonanie, że mózg jako organ społeczny wymaga do swojego rozwoju interakcji z innymi ludźmi<sup>20</sup>.

Nowe media, mające w głównej mierze wymiar społecznościowy, stają się także miejscem samodzielnego odkrywania świata oraz tworzenia wiedzy. I tak na przykład:

- medium przyciągające rzesze swoich odbiorców, jakim jest YouTube, umożliwia naukę przez oglądanie filmów edukacyjnych (słuchanie lub oglądanie profesjonalnych materiałów pochodzących z telewizyjnych programów oraz amatorskich klipów wideo), stosowanie przykładów z dziedzin życia pasujących do nauczanych treści (połączenie materiału z [...] własnym światem [odbiorcy]), umożliwienie skupienia się na danym materiale (skierowanie uwagi na określony wycinek), tworzenie repozytorium materiałów dydaktycznych, w którym filmy wspomagają słowo pisane;
- miejsce spotkań w sieci ludzi poszukujących między innymi nowych znajomości, interaktywna baza danych, żywe źródło wiedzy w czasie rzeczywistym, czyli portale społecznościowe typu Facebook ułatwiają opowiadanie własnych historii i przeżyć, dzielenie się linkami, tekstami, filmami, prowadzenie negocjacji, instruowanie innych słuchaczy lub czytelników, wyrażanie zdania na aktualny temat oraz własnych emocji i uczuć, zdobywanie wiedzy przez doświadczenie (np. komentowanie wpisów), a także dopasowanie prędkości uczenia się do wieku, dobrowolne ćwiczenia bez presji z zewnątrz i bez nauczyciela, aktywizowanie przyjaznym słowem;

19 P. Levinson, *Nowe nowe media*, op. cit., s. 12.

20 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 124–126.

- internetowa, niekomercyjna encyklopedia, tworzona od podstaw przez internautów – Wikipedia – oferuje czytanie, tworzenie, uzupełnianie lub poprawę haseł oraz wymianę myśli, wspólną aktywność, porządkowanie i umacnianie nowej wiedzy, dociekliwe analizowanie treści;
- prosty internetowy pamiętnik (blog), miejsce pozwalające na zachowanie swoich pomysłów, doświadczeń i uczuć w trwały sposób na przyszłość pozwala wyrazić swoje emocje i uczucia lub zaprezentować swoje opinie, przemyślenia i logiczne kontargumenty na ważne tematy, między innymi komentując cudze blogi, a także reagować na poglądy innych;
- miejsce oferujące najwięcej niepoohamowanej ekspresji, czyli serwis do mikrobloggingowania typu Twitter, pomaga zamieszczać, wysyłać i odbierać błyskawicznie jednowierszowe informacje, co maksymalnie skraca czas dzielący myśl i zapis wiadomości od jej adresatów, uczy zwięzłego wyrażania zdania na aktualny temat oraz własnych emocji i uczuć;
- serwisy internetowe, tj. Wykop.pl, Digg, służące do gromadzenia i oceniania linków do ciekawych informacji w internecie umożliwiają wspólną pracę społeczności w celu uaktualnienia serwisu, przeglądanie tak zwanych źródeł, cieszących się rozgłosem artykułów czytanych na przykład przez młodzież, a także okazanie swojego uznania ocenianemu linkowi, czy też pozytywnej rekomendacji godnego uwagi artykułu<sup>21</sup>.

Warto zaznaczyć, że współczesne media, stanowiące odpowiedź na potrzeby każdego człowieka, pozwalają zaistnieć, zostawić po sobie ślad, pomóc innym być częścią jakiejś społeczności, czy też zrealizować swoje marzenia, czyli rozwijać się zgodnie ze swoimi indywidualnymi predyspozycjami, a co ważne – widzieć i być widzianym, nie jako anonimowy członek grupy, ale jako indywidualna jednostka. Ponadto społeczności, w obrębie których młodzi aktywnie działają, stają się ich polem wspólnych dyskusji, negocjacji, wspólnego wysiłania mózgu, a udostępnianie zasobów, wspólne ich tworzenie online, a przede wszystkim dialog inicjują proces uczenia się. Należy zauważyć, że siła zespołu (wspólna praca nad zadaniami i projektami np. na platformie e-learningowej) leży w różnorodności uzdolnień jej członków – najlepsze efekty grupa osiąga wtedy, gdy różni jej członkowie uzupełniają się i gdy każdy wnosi coś nowego do końcowego produktu<sup>22</sup>.

---

21 E. Musiał, *The Didactic Potential of Contemporary Media in the Context of the Multiple Intelligence Theory*, [w:] *Computers in Scientific and Educational Activity*, red. A. Jastrzebow, M. Raczyńska, Radom 2011, s. 99–110; *idem*, *New Media in the Process of Stimulation the Activity of the Contemporary Student*, [w:] *Computers Technologies in Science, Technology and Education*, red. A. Jastrzebow, B. Kuźmińska-Sołśnia, M. Raczyńska, Radom 2012, s. 288–298.

22 M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, *op. cit.*, s. 131–132.

## Wnioski

Współczesne media, mające w większości charakter społecznościowy, jak pokazują liczne badania, cieszą się powszechnym uznaniem wśród młodych ludzi (także coraz częściej wśród dzieci), którzy w większości mają iPody i profile na portalach społecznościowych takich jak Facebook, co pozwala im na bieżąco śledzić, co robią ich znajomi. Oni bez przerwy tworzą lub zmieniają to, co jest dostępne w sieci, zadają pytania, dyskutują, bawią się, robią zakupy, wyśmiewają, fantazjują, poszukują i informują. Nie są obserwatorami, ale stają się aktywnymi uczestnikami.

Wygląda więc na to, że nie możemy bagatelizować roli nowych mediów w świecie współczesnego młodego człowieka – dziecka. Oczywiście niezbędna do tego jest odpowiednia wiedza (konieczność edukacji medialnej) i wynikająca z niej świadomość licznych zagrożeń, na jakie narażone jest dziecko w trakcie obcowania na co dzień z mediami. Nie bez znaczenia jest zatem także zauważalny potencjał tych nowych rozwiązań technologicznych, który należałoby w odpowiedni sposób wykorzystać w obszarze edukacji. Powinna być ona dopasowana do indywidualnych potrzeb ucznia – skrojona na potrzeby każdego ucznia z osobna.

Rafał Fudala  
Uniwersytet Jagielloński

## Płytko czy głęboko, czyli o medialnych (i nie tylko) rozmyślaniach pewnego śledzia

*Do jasnych dążąc głębin – nie mógł trafić w sedno  
Śledź pewien, obdarzony naturą wybredną.  
Dokądkolwiek wędrował, zawsze nadaremno:  
Tu jasno, ale płytko – tam głębia, lecz ciemno<sup>1</sup>.*

Jak zauważył Tadeusz Gadacz, w ostatnich latach z języka zniknęło kilka słów, pojęć, które wcześniej – na przestrzeni wieków – odgrywały kluczową rolę w kulturze. Należą do nich między innymi: duch, honor, sumienie, cnota i mądrość<sup>2</sup>. We wstępnych rozważaniach chciałbym skupić się przede wszystkim na tym ostatnim, które zniknęło nawet ze słownika polityków zajmujących się szkolnictwem wyższym. Powinno to budzić znaczne zdziwienie, biorąc pod uwagę fakt, że uniwersytety od początków swego istnienia miały za zadanie kształcić ludzi mądrych, a nie jedynie posiadających wiedzę czy potrafiących wyszukiwać informacje.

Obserwujemy obecnie eskalującą tendencję do wypierania z języka słów niemierzalnych, niepodlegających redukcji do zoperacjonalizowanych, jednoznacznie obserwowalnych czynności, stanowiących – na wzór komputerowych pamięci – pojedyncze bity informacji. Tym samym każde pojęcie, zjawisko, którego nie da się jednoznacznie zdefiniować czy stwierdzić jego zaistnienia, zostaje usunięte z języka. Nie jest to sytuacja zupełnie nowa w dziejach ludzkości, jej korzenie sięgają bowiem pozytywizmu, który głosił wyższość poznania opartego wyłącznie na obiektywnych, obserwowalnych faktach nad osobistą refleksją, tym, co subiektywne, wręcz metafizyczne. Jednym z uczonych wyznających słuszność stanowiska pozytywistycznego w najbardziej konserwatywnej wersji i przekonanych o niej był sir Francis Galton. Ten uznany za jednego z najinteligentniejszych ludzi, jacy żyli na przestrzeni wieków, twierdził, że wszystko jest mierzalne i możliwe do opracowania przede wszystkim przy pomocy metod statystycznych. Tak więc oprócz teorii eugeniki, z którą jest najczęściej kojarzony, „wynałaził” również metodę obliczania nudy oraz statystyczny model prognozowania skuteczności modlitw<sup>3</sup>. Innym przykładem sięgającym korzeniami pozytywizmu była propozycja reizmu Tadeusza Kotarbińskiego.

1 T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, Warszawa 1966, s. 25.

2 T. Gadacz, *Pochwała mądrości*, <http://www.iuwm.pl/o-madrososci/articles/wyklad-prof-gadacz.html> (dostęp: 19.07.2013).

3 N. Postman, *Technopol*, Warszawa 1995, s. 154.

Dążył on do eliminacji z języka hipostaz, czyli pozornych bytów niebędących ciałami fizycznymi, a więc niemożliwymi do empirycznego poznania. Tak więc w jego poglądach język, którym posługują się ludzie, powinien zostać ograniczony do nazw rzeczy, czyli ciał lub cząstek fizycznych, tak aby był w pełni zrozumiały i weryfikowalny<sup>4</sup>.

Powyższe przykłady, choć skrajne, ukazują pewną tendencję możliwą do zaobserwowania również obecnie. System Europejskich Ram Kwalifikacji oraz dostosowana do niego Krajowa Rama Kwalifikacji proponują sprowadzenie wykształcenia i edukacji do procesu technologicznego, opartego na dążeniu do maksymalnej jednoznaczności.

W szkolnictwie wyższym natomiast procedury parametryzacji wprowadziły ilościowe kryteria oceny działalności naukowej, również w dziedzinach humanistycznych i społecznych, których istotę stanowią pojęcia niemożliwe do jednoznacznego zdefiniowania. W takiej rzeczywistości nie ma miejsca na mądrość, która zawsze związana była z głębią, a nie z powierzchownością, stanowiąc pewne dążenie, niekończący się proces<sup>5</sup>. Innymi słowy, w świecie jednoznaczności nie ma miejsca na mądrość.

Dewaluacja mądrości oraz dominacja powierzchowności związane są z upadkiem wartości wysiłku, który niewątpliwie nie jest domeną czasów, w jakich żyjemy. Kult natychmiastowości, cechujący postępowanie współczesnych ludzi, to dążenie do uzyskania natychmiastowej gratyfikacji przy minimalnych nakładach pracy i trudu. Żyjemy w „kulturze instant”, której hasłem reklamowym jest triada: „fast food, fast sex, fast car”<sup>6</sup>. „Fast food” to smaczne i błyskawicznie przygotowywane (lub kupowane) pożywienie, które – mimo braku podstawowych wartości odżywczych – zdominowało sporą część rodzinnych posiłków. „Fast sex” to związki bez zobowiązań i emocjonalnego zaangażowania, podtrzymywane w celu zaspokojenia potrzeb seksualnych, zrywane bez większych konsekwencji. „Fast car” to natychmiastowa komunikacja, możliwa nie tylko dzięki samolotom odrzutowym i szybkiej kolei, ale także szerokopasmowym łączom internetowym i telefonii komórkowej. Zbyszko Melosik jako element kultury instant wskazuje również chirurgię plastyczną, która zastąpiła trudny i praktycznie niekończący się proces troski o wygląd fizyczny. Jedna operacja może zastąpić tygodnie żmudnych treningów i restrykcyjnych diet. Podobnie jest ze szczęściem, które uległo „farmakologizacji”. Jedna tabletką prozacu zapewnia dobre samopoczucie, będąc szczególną odmianą „chirurgii plastycznej duszy”<sup>7</sup>.

W pracach opisujących współczesną młodzież niejednokrotnie podkreśla się jej znaczącą odmienną od pokolenia jej rodziców. Marc Prensky jest autorem znanej i często cytowanej propozycji stratyfikacji społeczno-kulturowej: na cyfrowych imigrantów (ludzi urodzonych przed 1983 rokiem) i cyfrowych tubylców – młodych ludzi, urodzonych „z myszką w rękę”, dla których świat komputerów, nowoczesnych technologii

4 W. Mackiewicz, *Filozofia współczesna w zarysie*, Warszawa 1996, s. 240.

5 T. Gadacz, *Pochwała mądrości*, op. cit.

6 Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 33.

7 *Ibidem*, s. 32–33.

i natychmiastowej komunikacji jest jedynym, jaki znają<sup>8</sup>. Są oni pokoleniem ludzi, na które znaczący wpływ wywarły nowoczesne technologie i nowe media, takie jak internet. Niestety jak wynika z badań psychologów i socjologów, współczesna młodzież to w znacznej mierze hedoniści i materialści, zorientowani zadaniowo i odrzucający tradycyjne wartości w imię zdrowia, wolności i optymizmu. Tomasz Szlendak określa ich postawę życiową mianem „good enough” (wystarczająco dobrze). Cechuje się ona wykonywaniem zadań na przeciętnym, zadowalającym poziomie przy stosunkowo niewielkiej inwestycji wysiłku i zaangażowania<sup>9</sup>.

Ogromne zmiany w sferze kultury, takie jak dewaluacja mądrości, kult natychmiastowości czy dominująca coraz widoczniej powierzchowność, pokrywają się z trwającym od czasów Oświecenia znaczącym postępowaniem w dziedzinie nauki i technologii. Dzięki niemu ludzie zyskali pomocne narzędzia służące poprawie długości i jakości życia, ułatwiające pracę i umożliwiające komunikację na nieznaną dotąd skalę. Należy jednak pamiętać, wspominając słowa Neila Postmana, że „każda technologia jest zarazem ciężarem i błogosławieństwem; nie albo – albo, lecz tym i tym jednocześnie”<sup>10</sup>. Dlatego też współcześnie zaobserwować możemy znaczące oddziaływania nowych technologii na kulturę, która pod ich wpływem podlega istotnym przeobrażeniom.

Rozwój techniki ułatwił wykonywanie wielu czynności, które wcześniej wymagały sporego wysiłku i nakładu pracy. Wynalezienie maszyny parowej zrewolucjonizowało przemysł, znacznie ograniczając zapotrzebowanie na ludzką siłę roboczą. Telegraf i samochody, a nieco później odrzutowce usprawniły komunikację, przełamując barierę odległości dzielącej ludzi. Jak jednak zauważa T. Gadacz, sama możliwość natychmiastowej komunikacji z innymi ludźmi wcale nie oznacza, że mamy im do powiedzenia coś wartościowego<sup>11</sup>. Nowe media, a także posługując się terminologią Paula Levinsona: „nowe nowe media”<sup>12</sup>, dały nam więc ogromne możliwości mówienia, docierania do innych z własnymi komunikatami, których ilość często niestety jest przedkładana ponad ich jakość.

Skutki oddziaływania nowych mediów i technologii zauważyć można w przynajmniej trzech dziedzinach kluczowych dla rozwoju i prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa: w sferze ludzkiej aktywności poznawczej, w interpersonalnych stosunkach społecznych, a także w podejściu do polityki. Poniżej postaram się pokrótce scharakteryzować te trzy obszary ludzkiej działalności, ulegające ostatnimi czasy znacznym, rewolucyjnym wręcz przemianom.

8 M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostęp: 15.12.2014).

9 J. Morbitzer, *Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk” (Kraków), t. 65: 2012, s. 37.

10 N. Postman, *Technopol*, *op. cit.*, s. 13.

11 T. Gadacz, *O ulotności życia*, Warszawa 2008, s. 90.

12 P. Levinson, *Nowe nowe media*, *op. cit.*

Gary Small i Gigi Vorgan, analizując wpływ mediów i nowych technologii na procesy poznawcze człowieka, doszli do wniosku, że w mózgach żyjących współcześnie ludzie zachodzą znaczące przemiany struktur neuronalnych. Innymi słowy, wszechogarniająca i przenikająca wszystkie sfery działalności człowieka technika rozpoczęła proces zmiany architektury ludzkiego mózgu – powstają w nim wciąż nowe szlaki i połączenia między neuronami, zastępując poprzednie, powstałe w toku filogenezy naszego gatunku. Jesteśmy więc świadkami fenomenalnego wręcz zjawiska – przyspieszenia w ciągu jednego pokolenia ewolucji naszego mózgu, kształtującego się wcześniej powoli, w ciągu milionów lat. W wyniku tych zmian zatracamy tradycyjne, oparte na pracy i wysiłku metody uczenia się, zastępując je nowymi umiejętnościami, niezbędnymi do życia w świecie nowinek technologicznych, generujących niemożliwe do przyswojenia ilości informacji<sup>13</sup>.

Współczesnych młodych ludzi, cyfrowych tubylców niepotrafiących na dłuższą chwilę wyrwać się ze świata mediów, cechuje wielozadaniowość. Potrafią oni dzięki jednoczesnemu korzystaniu z kilku urządzeń „zmieścić 9,5 godziny konsumpcji mediów w około 6,5 godziny »czasu rzeczywistego« – co więcej, powtarzają ten wyczyn nieustannie, dzień za dniem”<sup>14</sup>. Niestety tego typu działalność, mimo pozorów efektywności, znacząco spłyca i uniemożliwia dogłębne i poprawne wykonywanie bardziej skomplikowanych zadań, związanych chociażby z uczeniem się czy z odrabianiem prac domowych. Młodzi ludzie, którzy jednocześnie słuchają muzyki, rozmawiają przez komunikator, przeglądają strony internetowe i piszą wypracowanie, zmuszają swój mózg do wysiłku ciągłej zmiany aktywności. Tracą przez to kluczową dla rozwoju intelektualnego umiejętność skupiania uwagi i koncentracji, kształtując nowe struktury neuronalne, przystosowane do powierzchowności i bylejakości.

Wzrastające wciąż dane statystyczne dotyczące użytkowania nowych mediów skorelowane są z malejącym z roku na rok czytelnictwem Polaków. Z ostatnich badań Biblioteki Narodowej wynika, że ponad 60% osób w wieku powyżej piętnastego roku życia, nie przeczytało w 2012 roku ani jednej książki. Jednocześnie tylko 11% badanych zadeklarowało kontakt z siedmioma (lub więcej) książkami rocznie<sup>15</sup>. W świetle wyników tych badań, przeprowadzonych na reprezentatywnej grupie Polaków, zachodzi obawa o intelektualne zubożenie całego społeczeństwa. Czytanie jako czynność wymagająca wysiłku, skupienia uwagi, aktywizująca procesy powstawania nowych połączeń między neuronami stanowi podstawę rozwoju intelektualnego ludzi w każdym wieku. W budowie mózgow osób potrafiących czytać i nieposiadających tej umiejętności widoczne są znaczące różnice, z których wynikają odmienne postawy i zachowania w różnych sferach ludzkiej działalności<sup>16</sup>.

13 G. Small, G. Vorgan, *iMózg*, op. cit., s. 14, 20, 42.

14 Z. Bauman, *To nie jest dziennik*, Kraków 2012, s. 39.

15 R. Chymkowski et al., *Spoleczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf> (dostęp: 19.07.2013).

16 N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, s. 68.



Spadek czytelnictwa, przy jednoczesnym wzroście wykorzystania nowych mediów, jest zjawiskiem, które nie powinno zaskakiwać, biorąc pod uwagę różnicę w poziomie trudności posługiwania się medium tradycyjnym (książką) i nowym (internetem, telewizją). W rzeczywistości, w której dominuje ludyczność i kult natychmiastowości, czytanie jest zajęciem wymagającym zbyt wielkiego zaangażowania i wysiłku, dlatego przegrywa w konfrontacji z mediami, bardziej atrakcyjnymi. W związku z rozwojem nowych mediów pojawiły się też nowe koncepcje uczenia się, według których wiedza jest ulokowana w internecie, a zadaniem szkoły powinno być kształtowanie umiejętności wyszukiwania potrzebnych informacji. Twórcą jednej z takich teorii, zwanej konektywizmem, jest George Siemens<sup>17</sup>, a jej zwolennikiem, co może budzić zdziwienie, wydaje się słynny filozof, pisarz i mediewista Umberto Eco, który stwierdził wprost: „Być może szkoła nie powinna już uczyć, kim był Platon, tylko właśnie jak filtrować informacje. Człowiekiem kulturalnym nie jest ten, kto zna datę urodzin Napoleona, ale ten, który potrafi ją znaleźć w ciągu minuty”<sup>18</sup>.

Tego typu podejście do wiedzy, która nie będzie ulokowana w ludzkiej pamięci, może skutkować rozprzestrzeniającym się zjawiskiem „cyfrowej demencji”. Twórcą tego pojęcia jest niemiecki psychiatra i neurolog Manfred Spitzer, który zauważył, że nadmierne korzystanie z internetu może skutkować obniżeniem zdolności intelektualnych, a także depresją, bezsennością, apatią, przemocą oraz zmianą zachowań społecznych. Negatywne skutki korzystania z internetu wynikają między innymi z łatwości obsługi i dostępu do informacji, a więc z braku konieczności podejmowania wysiłku. Obniża to znacząco ludzki potencjał intelektualny, który aby się rozwijać, potrzebuje zadań na coraz wyższym poziomie trudności<sup>19</sup>. W przeciwnym razie zamiast rozwoju grozi nam regres, a w najlepszym – stagnacja.

Nowe technologie, oparte na zasadzie natychmiastowej gratyfikacji, oduczają również niezwykle przydatnej cechy – cierpliwości. Jest ona niezbędna, jeśli chcemy osiągnąć sukces zawodowy, nie ryzykując utraty zdrowia psychicznego. Niestety kształtowanie cierpliwości również wymaga wysiłku. Tymczasem dzieci już od najmłodszych lat, zamiast kolorować rysunek za pomocą kredek lub farb (co rozwija również ich zdolności manualne), preferują komputerowe programy graficzne, w których jednym kliknięciem mogą zmienić kolor dowolnego obiektu, bez ryzyka zepsucia całego rysunku. Co gorsza, często można spotkać się z postawą rodziców, którzy z dumą oświadczają, że ich dziecko sprawnie posługuje się komputerem. Niestety wiele wskazuje na to, że umiejętność ta zazwyczaj nabywana jest kosztem innych sfer rozwoju: fizycznej i intelektualnej.

Wiele argumentów przemawia również za tym, że nowe media i technologie wywarły negatywny wpływ na naszą sferę społeczną. Według Robina Dunbara, antropologa

17 G. Siemens, *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, [http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf) (dostęp: 19.07.2013).

18 J. Morbitzer, *Nowe uwarunkowania edukacyjne...*, *op. cit.*, s. 42.

19 R. Głębocki, „Cyfrowa demencja” – jak Internet nas otepia, <http://tdint.pl/rafalglebocki/cyfrowa-demencja-jak-internet-nas-otepial> (dostęp: 19.07.2013).



ewolucyjnego, ludzki mózg zdolny jest do utrzymywania około 150 istotnych relacji. Liczba ta uwarunkowana jest ewolucyjnie – w tak licznych gromadach prawdopodobnie funkcjonowali ludzie pierwotni<sup>20</sup>. Obecnie za sprawą mediów społecznościowych sytuacja ta uległa diametralnym przeobrażeniom. Ludzie tworzą na portalach takich jak Facebook czy Twitter całe sieci kontaktów, nawiązując znajomości z tysiącami innych, powierzchownie znanych im osób. Dewaluacji uległo pojęcie przyjaźni, zarezerwowane niegdyś dla głębokich, niemalże intymnych związków międzyludzkich. Jeden przyjaciel „rozmieniony” został na rzesze znajomych, z których z każdym staramy się utrzymać „kontakt”, a nie stworzyć wartościową relację. Dzięki portalom takim jak Facebook stajemy się kolekcjonerami relacji masowych – „w miejsce celebrowania głębokich i prawdziwych – szybkie, tłumne i nad wyraz powierzchowne”<sup>21</sup>. Nie ulega też wątpliwości, że wzrastająca liczba relacji negatywnie przekłada się na ich jakość<sup>22</sup>.

Związki międzyludzkie powoli przenoszą się do świata wirtualnego, w którym wszystko jest łatwiejsze, tak więc każda znajomość, która straciła dla nas znaczenie, może zostać zerwana bez konsekwencji. W świecie realnym byłoby to z pewnością trudniejsze, związane przynajmniej z przeprowadzeniem wymagającej zaangażowania rozmowy. Jak donoszą badania, młodzi Francuzi (18–25 lat) więcej słów wypowiadają w świecie wirtualnym niż w rzeczywistym – częściej piszą niż rozmawiają z innymi ludźmi<sup>23</sup>. Przypomina to fikcyjny świat stworzony przez Michela Houellebecqa w powieści *Możliwość wyspy*, w którym ludzie, a raczej ich zmodyfikowane klony samotnie zamieszkują osobne, odizolowane domy, kontaktując się jedynie za pośrednictwem specjalnych komunikatorów<sup>24</sup>.

Nowe media spłycały relacje międzyludzkie, tworząc ich niewymagające nakładu sił i środków substytuty. Kontakty ulegają coraz większym ograniczeniom, redukcji i minimalizacji, przez co zatracają swą głębię i wartość. Społeczeństwo więzi (tradycyjne) przekształca się w społeczeństwo kontaktu (sieciowe)<sup>25</sup>, głębia ustępuje miejsca powierzchowności. Eryk Mistewicz zauważa, że prawdziwe życie coraz częściej przenosi się w świat technologii. Posługując się smartfonami czy tabletami, uczestniczymy w życiu rodzinnym, towarzyskim, z czułością gładząc ekrany urządzeń<sup>26</sup>.

Wraz z erą nowych mediów i technologii pojawiły się nadzieje na stworzenie nowej, lepszej wersji demokracji, wzorowanej na swym ateńskim pierwowzorze. Każdy obywatel posiadający dostęp do internetu mógłby brać czynny udział w rządzeniu swoim krajem. Tego typu „demokracja plebiscytowa” miałyby bardziej przypominać ateński ideał i w większym stopniu zaspokajać potrzeby współczesnych ludzi. Jednak jak słusznie

20 Z. Bauman, *To nie jest dziennik*, op. cit., s. 155–156.

21 E. Mistewicz, *Facebook zabija*, „Nowe Media” 2013, nr 1, s. 201.

22 T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków 2009, s. 89.

23 E. Mistewicz, *Facebook zabija*, op. cit., s. 201–202.

24 M. Houellebecq, *Możliwość wyspy*, Warszawa 2011.

25 L.W. Zacher, *Transformacje społeczeństw. Od informacji do wiedzy*, Warszawa 2007, s. 217.

26 E. Mistewicz, *Sypiając ze smartfonem*, „Nowe Media” 2013, nr 1, s. 119.

zauważył N. Postman: „czy 5 tysięcy wykształconych, homogenicznych Ateńczyków może być wzorem 250 milionów multikulturalnych telewidzów – obywateli?”<sup>27</sup>.

Za sprawą nowych technologii, w których – jak stwierdził Giovanni Sartori – dominuje przekaz wizualny, obrazowy, osłabieniu ulega zdolność ludzi do zarządzania życiem zbiorowym<sup>28</sup>. Człowiek zanurzony w świecie mediów, posiadających znaczny potencjał kreowania opinii publicznej, coraz mniej interesuje się sprawami swojego państwa, miasta i najbliższego otoczenia. Dostęp do nieograniczonych praktycznie źródeł informacji spowodował, że człowiek zagubiony w ich natłoku coraz częściej rezygnuje z zagłębiania się w sprawy gospodarcze, polityczne czy ekonomiczne. Wystarczają mu zazwyczaj niespójne, fragmentaryczne, pochodzące z wątpliwej jakości źródeł opinie, które kreują światopogląd, przekładając się tym samym na wyborcze decyzje. Oddziaływanie nowych technologii na kształtowanie postaw demokratycznych obywateli, pomimo łączonych z nimi nadziei, okazało się niestety negatywne. Bezpośredni wpływ na decyzje polityczne, możliwy dzięki nowym technologiom, byłby w praktyce dopuszczeniem do władzy laików, a wręcz ignorantów, nieposiadających fundamentalnej, merytorycznej wiedzy. Manfred Spitzer snuje pesymistyczną wizję państwa rządzonego przez ludzi uległych cyfrowej demencji, oglupionych w wyniku nieustannego korzystania z cyfrowych technologii. Edwin Bendyk formułuje to wprost – w przyszłości „grozi nam dyktatura przygłupów”<sup>29</sup>. Jak zauważył Zygmunt Bauman, internet zapewnia tak potężną porcję rozrywki, że trudno skłonić ludzi, żeby w ogóle zainteresowali się polityką<sup>30</sup>. Czy więc rzeczywiście w tej sytuacji powrót do starogreckiej wersji demokracji bezpośredniej byłby dobrym rozwiązaniem?

## Wnioski

Nowe media, takie jak internet, umożliwiły rozprzestrzenianie się w niespotykanym dotąd tempie informacji, które mogą być następnie opiniowane, komentowane i modyfikowane. Sytuacja ta stworzyła możliwość wyrażania własnego zdania na każdy w zasadzie temat. Żyjąc w społeczeństwie konfesyjnym, którego domeną jest nieustanne publiczne ujawnianie własnych działań i myśli, coraz częściej angażujemy się w jednorazowe wydarzenia organizowane na portalach społecznościowych, wierząc, że kliknięcie w „Lubię to” może zmienić świat<sup>31</sup>. To kolejne złudzenie, które wynika ze spłylenia i z powierzchownego podejścia do kwestii tak ważnych jak łamanie praw człowieka czy problem ubóstwa. Coraz częściej protesty wobec patologicznych sytuacji, cierpienia innych ludzi przenoszą

27 N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, Warszawa 2001, s. 159.

28 G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa 2007, s. 92.

29 E. Bendyk, *Groźba cyfrowej demencji*, „Niezbędnik Inteligenta” 2013, nr 4, wydanie specjalne: *Zrozumieć mózg*, s. 88.

30 Z. Bauman, *Facebook i Twitter wspierają demokrację i prawa człowieka?*, „Nowe Media” 2013, nr 2, s. 89.

31 *Ibidem*, s. 88–89.

się do świata wirtualnego, zastępując realne działania. Tymczasem skuteczność internetowych protestów wciąż pozostaje minimalna, a żaden z nich nie doprowadził jeszcze do tego, że przyczyny jego powstania zostały usunięte<sup>32</sup>.

Fryderyk Nietzsche (1844–1900) zauważył, że na świecie nie brak nadzwyczaj utalentowanych umysłów, które jednak pozostają bezpłodne ze względu na słabość temperamentu i wynikający z niego brak cierpliwości<sup>33</sup>. Zadaniem edukacji w epoce zdominowanej przez powierzchowność powinno więc być uświadamianie młodym pokoleniom znaczenia wartości takich jak praca, wysiłek czy cierpliwość, bez których niemożliwy jest wszechstronny rozwój. Oczywiście w myśl społecznej teorii uczenia efektywność takiej edukacji nie może opierać się jedynie na słownej zachęcie, ale przede wszystkim na pozytywnym przykładzie, ulokowanym w najbliższym otoczeniu ucznia, a więc także w mediach.

Śledź z fraszki Tadeusza Kotarbińskiego cytowanej we wstępie do artykułu był wybredny – z jednej strony pragnął głębi, potrzebował jej, z drugiej jednak dostrzegał praktyczne korzyści pływania po płycznach. Współcześnie wydawać by się mogło, że ludzie zatracili nawet wybredność – nie odczuwają potrzeby głębi, więc z zadowoleniem odkrywają nowe, jasne i coraz bardziej płytkie wody, nieświadomie ryzykując utknięcie na mieliźnie.

---

32 Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, s. 94.

33 F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień*, Kraków 2010, s. 88.

Tatiana Kłosińska  
Uniwersytet Opolski

## Twórcze aspekty reklam telewizyjnych w percepcji dzieci w młodszym wieku szkolnym

### Wstęp

W czasach współczesnych reklama stała się nieodłącznym elementem życia dzieci oraz dorosłych. Reklama telewizyjna jest częścią naturalnego środowiska dziecka, towarzyszy mu w różnych aspektach życia codziennego, systematycznie wkracza w życie dzieci, wciągając je w świat specyficznej podkultury. Systemy percepcyjne człowieka umożliwiają mu odbiór wrażeń zmysłowych związanych z inteligencją i wyobraźnią. „Percepcja (łac. *perceptio* oznacza ‘ujmowanie’, od *percepere* – wziąć w posiadanie, zauważyć; odczuć) to postrzeganie; uświadomiona reakcja narządu zmysłowego na bodziec zewnętrzny; sposób reagowania, odbierania wrażeń”<sup>1</sup>. Elementem percepcji jest zatem spostrzeżenie, zarejestrowanie, odbiór sensoryczny, zrozumienie, identyfikacja, określenie werbalne oraz przygotowanie na odbiór poszczególnych desygnatów i zdarzeń zachodzących w środowisku zewnętrznym. Nowe zjawiska nie są małym odbiorcom obojętne, uwaga skupia się szczególnie na tym, co intrygujące i nieznanne. Należy więc „rozwickać we wczesnej edukacji zdolność poszukiwania i odkrywania rzeczy nowych. W taki sposób proces uczenia się nie będzie tylko sposobem akumulacji wiedzy, ale obejmuje także rozumienie tego, w jaki sposób ta wiedza może być wykorzystana”<sup>2</sup>. Telewizja wraz z reklamami, jako medium dominujące, sprawia, że mali odbiorcy włączani są w nowe role społeczne, które mają na celu konsumencki wpływ na rodziców. Reklama, dominująca w świecie mediów elektronicznych, mimo tego, że ma działanie manipulacyjne, zajmuje dzisiaj znaczące miejsce wśród innych emisji. Telewizja (obok internetu) stała się jednym z podstawowych sposobów spędzania czasu wolnego przez dzieci, także w młodszym wieku szkolnym. Uregulowania prawne reklamy dla dzieci w Polsce wyraźnie wskazują na cechy bezpiecznego odbioru telewizyjnych przekazów przez dzieci. Dyrektywy w zakresie reklamy dla dzieci oparto na Europejskiej Konwencji o Telewizji i ustalono między innymi, że

---

1 *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, red. W. Kopaliński, Warszawa 1994, s. 388.

2 K. Łapot-Dzierwa, *Edukacja plastyczna jako środek wspierania rozwoju dziecka*, [w:] *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. I. Adamek, B. Pawlak, Kraków 2012, s. 113.

reklama telewizyjna nie powinna wyrządzać małoletnim szkód fizycznych i psychicznych, w związku z tym powinna odpowiadać następującym kryteriom służącym ich ochronie:

- nie powinna bezpośrednio namawiać małoletnich do zakupu i wykorzystywać ich niedoświadczenie i łatwowierność,
  - nie powinna zachęcać bezpośrednio małoletnich do tego, aby skłaniali swoich rodziców i osoby trzecie do kupna reklamowanych towarów lub usług,
  - nie powinna wykorzystywać szczególnego zaufania, jakim małoletni obdarzają swoich rodziców, nauczycieli, inne zaufane osoby,
  - nie powinna bez szczególnej przyczyny ukazywać małoletnich w niebezpiecznych sytuacjach.
- Nie można przerywać nadawaniem reklam audycji publicystycznych, dokumentalnych i przeznaczonych dla dzieci. Zakazuje się nadawania reklam nawołujących bezpośrednio małoletnich do nabywania produktów i usług oraz reklam zachęcających niepełnoletnich do wywierania presji na rodziców lub inne osoby w celu skłonienia ich do zakupu reklamowanych produktów lub usług oraz oddziałujących w sposób ukryty na podświadomość<sup>3</sup>.

## Dziecko a reklama telewizyjna

Reklama telewizyjna jest jednym z najbardziej efektywnych środków pozwalających na sterowanie wyobraźnią widza. Ze względu na atrakcyjną formę przekazu prezentowanych w niej treści jest najczęściej wybierana przez najmłodszych widzów. Uczniowie niższych klas szkoły podstawowej w poznawaniu otaczającej rzeczywistości kierują się głównie zmysłami. Poziom konkretów determinuje ich rozwój procesów poznawczych. Reklama niejednokrotnie wpływa na podejmowanie wielorakiej formy aktywności dziecięcej, staje się źródłem inspiracji i wyzwala twórcze działania.

Reklama operuje specyficznym językiem, wykorzystując ogólnie znane symbole i zwyczaje, trafia w emocjonalne i edukacyjne zapotrzebowania dzieci w młodszym wieku szkolnym. W reklamie telewizyjnej skuteczną techniką przyciągającą licznych młodych odbiorców jest tak zwana publiczność odziedziczona (technika stosowana poprzez emitowanie reklam, np. przed lub w czasie ważnych wydarzeń społecznych, politycznych, kulturalnych, sportowych). Niezwykłość i siła przekazu mają skutecznie wpłynąć na potencjalnego odbiorcę nadawanych komunikatów<sup>4</sup>. Dzieci na ogół nie zdają sobie sprawy, iż emitowane reklamy mają charakter perswazyjny, służący w głównej mierze do osiągnięcia założonych celów marketingowych. Etyka konsumpcji – hedonizmu, natychmiastowej gratyfikacji, nieustannej pogoni za nowością, ostentacji w pokazie i nieokietznania potrzeb nieubłagane zderza się z innymi wartościami. Tym bardziej trudne są do pojęcia przez dzieci pewne mechanizmy oddziaływania na nie poprzez systemy wartościowania. Rezultatem poznania i rozumienia jest określona wiedza. O tym, w jakim celu i jak

3 Ustawa z 31 marca 2000 r. regulująca stronę prawną reklam emitowanych w Telewizji Polskiej z wykorzystaniem przepisów prawa międzynarodowego i prawa Unii Europejskiej; Europejska Konwencja o telewizji z 1989 r. obowiązująca w Polsce od 1 maja 1993 r., art. 16, 16a, 16b, [www.brpd.gov.pl](http://www.brpd.gov.pl) (dostęp: 17.05.2012).

4 M. Gajlewicz, *Dziecko a reklama*, [w:] *Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin 2005, s. 157.

zostanie ona wykorzystana, decyduje zawarta w psychice ucznia hierarchia wartości<sup>5</sup>. W ujęciu nauk społecznych wartością jest każdy dowolny przedmiot materialny czy idealny, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany. Wartość to po prostu to, co cenne, godne posiadania, pożądania, przybierające różną postać: dóbr, idei, myśli, koncepcji, postawy czy przeżycia psychologicznego. Można dokonywać tego podziału na lapidarne pojęcia „być” i „mieć”. Coraz częściej przestrzega się przed zjawiskiem nadmiernej postawy konsumpcyjnej, gdzie owo „być”, a przede wszystkim „mieć”, przesłania wszelkie inne wartości. Problem ten dotyczy zarówno dorosłych, jak i dzieci. Agresywna reklama coraz częściej bezpośrednio kształtuje dziecięcą świadomość. Nadskakiwanie i schlebianie odbiorcom nosi nazwę ingracji, która „polega na zaskarbianiu sobie szczególnych względów u adresata manipulacji, w szczególności zaś sympatii, życzliwości, miłości czy daleko idącej pomocy”<sup>6</sup>. Takie „zaprzyjaźnianie się” ma charakter czysto instrumentalny i nosi znamiona narzędzia do uzyskania wpływu. Nie można zatem być obojętnym wobec rozszerzającego się zjawiska manipulacyjnego oddziaływania reklam na dzieci poprzez środki masowego przekazu.

Dzieci stanowią znaczną część odbiorców reklam i jako konsumenci chętnie z nich czerpiący wiedzę mają niebagatelne znaczenie dla reklamodawców. Mimo wielu niepożądanych oddziaływań badania przeprowadzone przez Tanyę Byron<sup>7</sup> udowadniają, iż telewizja ma jednak pozytywną rolę do odegrania. Większość (88%) spośród 1880 badanych rodziców dzieci w wieku od 2 do 11 lat uważa, że telewizja ma pozytywny wpływ na ich rozwój, a 63% jest zdania, że pomaga ona w rozwijaniu wyobraźni, zaś 60% rodziców sądzi, że telewizja pomaga w rozszerzaniu zasobu słów wykorzystywanego przez ich pociechy. Można więc wykorzystać magię reklam telewizyjnych do wspomagania rozwoju postawy kreatywnej dziecka.

Celem prezentowanych w niniejszym artykule badań jest ukazanie pozytywnej roli reklamy telewizyjnej w percepcji uczniów w młodszym wieku szkolnym. Badania sondażowe przeprowadzono w Szkole Podstawowej nr 5 i nr 29 w Opolu, wśród 154 trzecioklasistów. Wszyscy uczniowie zgodnie stwierdzili, iż oglądają reklamy, „jeśli tylko mogą”. Najczęściej oglądają reklamy wieczorem (53,9%) i rano (31,3%). Jest to być może podyktowane dwuzmianowym tokiem zajęć lekcyjnych w klasach I–III. Niektórzy uczniowie mają możliwość oglądania reklam w różnych porach dnia (15,7%), a nawet w nocy (24,9%). Wśród reklam telewizyjnych dzieci zgodnie wymieniły najróżniejsze nazwy reklamowanych produktów, między innymi takich jak: Ajax, Ariel, Bryza Extra, Bounty, Cif, Cocolino, Colgate, Domestos, Pan Proper, Coca Cola, Fanta, Nokia, Samsung i inne. Co czwarta osoba udzieliła ogólnej odpowiedzi, iż są to reklamy dotyczące: słodczy, perfum, mydeł, proszków, szczotek, szamponów, past do zębów, klejów, samochodów i środków higienicznych, aut, telefonów komórkowych oraz banków i zabawek. Dziewczynki wciąż uwielbiają Barbie, która stała się przedmiotem swoistego kultu.

5 K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań 1994, s. 24.

6 Z. Chlewiński, *Ingracja czyli dowolny przymus*, „Etos” 1992, nr 2/3, s. 213.

7 T. Byron, *Children and Television Today*, www.guardian.co.uk.Media (dostęp: 5.05.2013).

Najmłodsi telewidzowie są specyficzną grupą odbiorców reklam. Młode umysły są bardzo chłonne i często cechuje je brak krytycyzmu. Treści reklamy przyjmują więc za autentyczne, z przysłowiową dzieciinną ufnością. Zdarza się, że nie rozumieją mechanizmów rządzących reklamami i technik w nich używanych, a rodzice niejednokrotnie nie są w stanie nauczyć swoich dzieci niezbędnego krytycyzmu i dystansu wobec telewizyjnych reklam. Dziecko natomiast początkowo tak samo uczy się tego, co jest „dobre”, jak i tego, że coś jest „złe”, nie zdając sobie sprawy z różnicy między tymi orzecznikami. Później oceny są kształtowane również w sposób bardziej świadomy pod wpływem autorytetów personalnych czy autorytetów instytucjonalnych. Może się to opierać na przekonaniu o własnej niezdolności do podjęcia trafnej, słusznej oceny pewnych spraw lub też na podporządkowywaniu się z takich czy innych względów ocenom odmiennym od własnych ocen. Niesie to ze sobą poważne zagrożenie dla rozwoju emocjonalnego dziecka. Niebezpieczne są między innymi reklamy, w których występują lalki będące dorosłymi kobietami o chorobliwym wyglądzie, mające samochody, baseny, wiele różnych strojów i u swego boku mężczyznę. Przed pojawieniem się Barbie i Cindy lalki były dzidziusiami do przytulania, układania do łóżeczka, stawały się powiernikami wylewanych łez. Rozbudzały u dzieci potrzebę opiekuńczości. Dzisiejsze eksponowane przez środki masowego przekazu lalki nastawiają raczej najmłodsze dziewczynki, już w okresie wczesnego dzieciństwa, na konsumpcyjny, materialny tryb życia.

Powyższe stwierdzenia znalazły swe odbicie w wypowiedziach ankietowanych uczniów. W subiektywnej ocenie dziewczynek najbardziej lubianą przez nie reklamą jest ta, która opisuje urocze, bogate życie lalki Barbie i ukazuje same jego walory (78%). Mały konsumentyzm objawia się w uwielbieniu zabawki, która żyje w luksusie, zawsze nadąża za trendami mody, jeździ szybkim samochodem, lata samolotem, pływa na jachtach. Dziewczęta chcą żyć tak jak Barbie i z pokolenia na pokolenie wychowują się w kulcie Barbie. Ten medialny wizerunek idealnej dziewczyny bezbłędnie trafia do małych odbiorców i stanowi wzór fashion doll. Zatem kult „wiecznie żywej” Barbie wciąż trwa. W narracjach reklamowych z udziałem zabawek, które preferują chłopcy, przeważają desygnty bitwy, militarystyki, wojny, siły i ciężkiej fizycznej. Chłopcy zdecydowanie wolą reklamy samochodów, robotów, sprzętu elektronicznego (67%), ale również klocki „Lego” (44%). Zdobycie takich produktów jest marzeniem wielu badanych uczniów. Chęć posiadania wszystkich reklamowanych artykułów zadeklarowało 87% ankietowanych. Pozostali uczniowie wybraliby tylko niektóre: najczęściej zabawki i słodczyce dla siebie, a dla tatusia przede wszystkim samochód. Mamie zaś „powinny wystarczyć” środki czystości i kosmetyki. Większość (85%) dzieci odpowiedziała, iż posiadają niektóre z reklamowanych produktów, między innymi słodczyce, proszki do prania, zabawki. Często je także kupują. Uczniowie, którzy mają w domu reklamowane różne przedmioty, wydali im pozytywną opinię. O posiadaniu samochodu „z reklamy”, konkretnej marki, poinformowało 7% dzieci. Niewielu (9%) trzecioklasistów przyznało, że ich rodzice zawsze czytają te „gazety z reklamami”.



Opinie dzieci na temat ilości i formy reklam telewizyjnych są podzielone. Niektórzy sądzą, że: „jest ich bardzo dużo, ale nie wiem ile” (84%); „niektóre są bardzo krzykliwe i kolorowe” (66%); „denerwują rodziców, a mnie nie” (53%); „nie wszystkie reklamy mi się podobają” (18%). Brak akceptacji przekazów reklamowych uwidocznił się w takich sformułowaniach: „nie zawsze lubię oglądać reklamy telefonów komórkowych i zabawek, bo koledzy (koleżanki) potem to mają, a ja nigdy nie będę tego mieć” (13%); czasem „dzieci przynoszą do szkoły zabawki z reklamy i im giną” (5%). Generalnie dzieciom reklamy nie przeszkadzają i nie widzą w nich one dla siebie zagrożenia, co przez większość badanych uczniów (82%) wyrażone zostało następująco: „niech będą reklamy, bo dowiem się, co jest nowego do kupienia”; „kolorowe domy i rodzina są bardzo wesołe”.

### Aspekty reklam telewizyjnych w swobodnej twórczości dziecięcej

Dzieci dość chętnie bawią się w tworzenie reklam i w naśladowanie narracji tekstów głoszonych przez dorosłych. Rozeznanie w formie i w tematyce reklamowanych produktów wyrażano za pomocą opisu lub też bezpośredniego zaproszenia do zakupu czy skorzystania z oferty (teksty przytoczone w oryginalnej pisowni):

- Groszek zielony do garnka włożony – gotuje się pysznie. Bondifel – twoja smaczna potrawa.
- Małe i duże lody dla waszej ochłody! Kupujcie dla chłopaka i dziewczynki kręcone, kolorowe, zawsze smaczne i gotowe.
- Soki, soczki Kubusiowe całkiem dobre, zdrowe. Pijcie – będziecie zawsze młodzi.
- Pycha lody Kamiljowe. Smaczne, dobre i gotowe!

Uczniowie starali się reklamować różne produkty, także wymyślone (przykłady nazw w wersji oryginalnej), między innymi:

- wymyślone nazwy proszków do prania: Czyścik, Tęczowa bielizna, Proszkowy raj, Ciuchopiezek,
- kredki dla dzieci: Kredusie niełamusie, Blokowe kolorki kredkowe,
- Barbie – w kilku wersjach – której „nie można się oprzeć”, „nie można nie mieć”,
- pierniki: Ciuciociunio, Mienkusie piernusie.

Niektórzy chłopcy wykazali się niezwykłą przedsiębiorczością, reklamując konkretny sklep spożywczy, którego właścicielami są ich bliscy.

Najszkodliwsze dla rozwoju psychicznego dziecka są z pewnością takie reklamy, w których używa się argumentacji wywołującej poczucie niższości z nieposiadania jakiejś rzeczy. Dzieci są bardzo wrażliwe na to, jak są postrzegane w grupie rówieśniczej, i powoływanie się w niektórych reklamach na to, że już wszystkie lub inne dzieci coś takiego mają, jest wysoce nieetyczne.

Uczniowie mieli sposobność zaproponowania własnej reklamy dowolnego produktu, jednak nie wszyscy podjęli taką próbę. Niektórzy (3% dziewcząt i 5% chłopców) tylko



wymieniali nazwy produktów, które chcieliby zareklamować, natomiast nie ułożyli tekstu reklamy. Dzieci wplatały we własną treść reklamy zwroty zaczerpnięte z oglądanych oraz już osłuchanych reklam telewizyjnych. Reklamowały to, co im najbliższe, czasem osiągalne i istniejące w prozie życia, czasem kończące się na fantazji i chęci posiadania czegoś, co jest niedostępne. Wpływ treści reklam telewizyjnych na konstruowane teksty jest dość znaczny.

- Komputer – twój przyjaciel. Zrobi za ciebie wszystko. Musisz mieć takiego przyjaciela!
- Czyste i zdrowe zęby? Sensodina. Zawsze czysto, zawsze pewnie!
- Zielony, czerwony, złocisty Lechu z liściem w miechu!
- Piweczko żubrowe – zawsze zimne i zdrowe!
- Nigdy nie będziesz brudny. Pięknie pachnie i nie szczypie w oczy. Tylko Kajtek!
- Milki Łej – zawsze miej!
- Twoja mama nie gotuje? Knorr jej pomoże!
- Dzięki nim zawsze czuję się bezpiecznie i nie kapie mi z nosa. Kupuję chusteczki higieniczne, bo mogę na nich polegać. Postaw wszystko na chusteczki higieniczne LALA! I nadają się do wielokrotnego użycia. Ludzie! Kupujcie te chusteczki!

Każda z tych prób reklamowych ma swoistą wartość, jednak na szczególne wyróżnienie zasługują te, które wnoszą dawkę (czasem odważnego) humoru. Spośród ogółu badanych tylko 29% uczniów napisało teksty będące wynikiem inspirującego wpływu reklam telewizyjnych.

Krótkie antyreklamy dotyczą znanych produktów już reklamowanych w telewizji, między innymi:

- Dzięki kokolino pranie całej rodziny stanie się mniej puszyste i do tego naelektryzuje się świetnie!
- Mydełko „laks” bez zapachu, bez niczego dobrego.
- Kupujcie syreny, bo to są skarpety!
- Kupuj Helenę trzy tysiące, robi tłuste plamy już przy 26 stopniach!
- Jak z biedronki dają mleko – to uciekaj bardzo daleko.
- Chcesz być łysy? Weź nizoral! Zniszczy łupież razem z ostatnimi cebulkami twoich włosów.
- Bryza, bryz, bryz. I nie masz już nic!

Pomysły dziecięce zdeterminowane były jednak konkretnymi, już istniejącymi produktami i wokół nich osnuwano ewentualne propozycje własnych reklam. Żadna z napisanych próbek reklamowych nie miała charakteru metaforycznego czy fantastycznego. Uzyskane wyniki badań dowodzą, iż reklama ma szeroki zasięg i kształtuje dziecięcą świadomość, jednakże nie można w tym wypadku stwierdzić, że może ona mieć niebezpieczny wpływ na rozwój dzieci. Wypowiedzi ankietowanych uczniów wskazują w wielu przypadkach na wzrost świadomości i krytycyzmu wraz z wiekiem. Stąd u uczniów trzecich klas pojawiły się teksty dowcipne. Z pewnością większość reklam wywołuje określone

emocje i działania z nimi związane, choć regulamin nadawania reklam zabrania używania technik podświadomościowych.

Reklama może także wpływać na odbiorcę pozytywnie, kształtując go twórczo – wówczas jej wizja nie jest katastroficzna, tym bardziej że „twórczość jest zagadką, paradoksem, niektórzy mówią, że sekretem”<sup>8</sup>. Odbiór reklamy telewizyjnej przez dziecko może się stać procesem twórczym. Właściwe przygotowanie do odbioru i korzystania z informacji medialnej warunkuje zachowanie intelektualnej, emocjonalnej oraz duchowej tożsamości wychowanka w społeczeństwie informacyjnym. Jest to zadanie priorytetowe, nie tylko dla nauczycieli, ale również dla rodziców i we współczesnym świecie stanowi ogromne wyzwanie<sup>9</sup>. Zaistniała konieczność zwrócenia wielkiej uwagi na wyposażenie młodego pokolenia w umiejętności odpowiedniego odbioru treści medialnych, ich właściwej selekcji i oceny. Oznacza to, że dziecko trzeba przygotować do odbioru informacji przekazywanych przez wszystkie środki masowego przekazu. Telewizja stanowi ważną strefę obszaru dzieciństwa, należy więc wykorzystać jej funkcję inspirującą, uwzględniając szczególnie miejsce reklamy w masowych środkach przekazu.

Analiza zebranego materiału badawczego udowadnia, że reklama może wywoływać pozytywną aktywność. Zdecydowana większość (83%) badanych trzecioklasistów wykazywała aktywność językową w tworzeniu własnych tekstów zainspirowanych przekazem reklamowym. W ramach tej aktywności powstały reklamowe slogany, które skategoryzowano tematycznie. I tak z zakresu branży spożywczej niektóre dzieci napisały teksty (prezentowane w wersji oryginalnej):

- Niespodzianka dla dzieciaka nie bylejaka. Jajo kinderniespodzianka od wieczora do poranka!
- Kanapka i dżemik z biedronki dla kochanej mojej żonki.
- Fantastyczna guma – prosto z orbity!
- Siedziałem nad rzeczką i piłem swe mleczko – z biedronki – wiedziałem – i bardzo się śmiałem.
- I ty możesz być silny i młody. Jedz waniliowe lody!
- Będziesz silny i odważny, jak wyjdiesz z przedszkola, bo czeka na ciebie cocacola!

W zakresie tematyki czystości, higieny i porządku – „reklamy przemysłowe” – uczniowie również napisali teksty, które przytoczone zostały w wersji oryginalnej:

- To wy nie używacie „Acze”? Chyba zaraz się popłacę.
- Co my tu mamy? Była plama – nie ma plamy! I tak robią nasze mamy.
- O jakie piękne białe zęby! Byłyby, gdybyś używał najlepszej pasty na świecie. Teraz jeszcze więcej bieli w blendamedzie!

8 *What is Creativity?*, [w:] *Dimensions of Creativity*, red. M.A. Boden, Cambridge – London 1996, s. 75, cyt. za: K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 48.

9 J. Morbitzer, *Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego*, „Edukacja Medialna” 2000, nr 3, s. 28–36.

Chęć podjęcia próby napisania tekstów reklamowych przez uczniów w młodszym wieku szkolnym i ukazanie pewnego rodzaju wiedzy z zakresu treści i znaczenia produktów reklamowych daje dowód na istnienie innej, pozaedukacyjnej płaszczyzny kształcenia. Jak się okazuje, kształcenia skutecznego, autoedukacyjnego, które należy wykorzystać, wspierać i rozwijać.

Procesy emocjonalne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu wewnętrznych, pozytywnych motywacji w uczeniu się. Akcentuje się rolę uczenia się przez przeżywanie i aktualne uczestnictwo, podkreślając w ten sposób ścisły związek intelektualnej i intuicyjno-emocjonalnej sfery psychiki ucznia. Racjonalne myślenie jest zatem niezbędnym, ale nie jedynym sposobem poznawania świata i twórczego w nim działania, a takiego racjonalizmu dzieciom dosyć często nie można odmówić.

Trudno sobie dziś wyobrazić otaczającą rzeczywistość bez telewizji. Badane dzieci wyraziły w tym względzie swoje opinie dość precyzyjnie. Uwidaczniają się jednak w tych wypowiedziach różne, czasem skrajne podejścia do tego tematu.

Wyrażenie kategorię przeciwnego:

- Nie! Nie! Nie! Bez telewizji nie da się żyć!

Podejście dystansowe, alternatywne:

- A ja mogę nie oglądać wcale telewizora. Mam komputer!
- Przychodzę do domu. Naciskam pilota. Nie działa! To straszne! Miałem oglądać Idola! Jak to teraz będzie? Trzeba go szybko naprawić albo kupić nowy! Aha! Dobrze, że mamy telewizor w drugim pokoju!

Podejście emocjonalne:

- Boli mnie głowa od telewizora. Mam mokre ręce. Nie chcę oglądać go więcej. Widziałam straszny film i się bardzo bałam. Nie było nikogo. Pani w szkole mówiła, że trzeba rozmawiać o tym z rodzicami, a ja nie miałam z kim. Ale lubię programy rozrywkowe. I jak jest mama ze mną na telewizji.

Podejście refleksyjne:

- To niemożliwe, żeby nie było telewizji. Tak jest tylko jak ktoś jest biedny albo nie ma prądu. Moja mama mówiła mi, że można żyć bez telewizora. Może ma rację. W telewizji teraz same nieszczęścia! A my mamy chorobę w domu i już nam więcej nie trzeba. Oglądam tylko miłe filmy. Na przykład M jak miłość.
- Jak wyjeżdżam na wczasy to wcale nie oglądam telewizora. Chodzimy z rodzicami dużo po powietrzu, rozmawiamy i czytamy różne książki. A mój tata gra ze mną w skrabie i nie chcemy nic wiedzieć, co złego jest na świecie. I ja to bardzo lubię!

Interesujące są subiektywne wypowiedzi informacyjne:

- Świat bez telewizji byłby: smutny, ciekawy, ponury, dziwny, rodzinny, spokojny, inny.

## Wnioski

Odbiór mediów powinien przyczynić się do rozwoju osobowości dzieci, które potrzebują pomocy dorosłych w wyborze i adekwatnej interpretacji treści przekazów medialnych. Podczas gdy wyobraźnia uruchamiana reklamą wywołuje pragnienie zmiany, obecność najbliższych okazuje się niezastąpiona. Przyjmowane założenie marketingowe, iż dzieciom wszystko, co jest reklamowane, podoba się bezwarunkowo, staje się coraz mniej słuszne. To fakt, że małe dzieci chłoną obrazy i treści reklam w ogóle, a w szczególności reklam telewizyjnych, gdyż z tymi właśnie mają częstszy kontakt, jednak jak wskazują wyniki moich badań, uczniowie na wczesnym etapie edukacji wobec reklam telewizyjnych wykazują coraz częściej – w znacznym stopniu – rozsądny krytycyzm. Zjawisko bezkrytycznego przyswajania przez dzieci reklam wraz z upływem lat staje się coraz mniej ostre. Szerzej opisuję to zjawisko w publikacjach cząstkowych wyników moich badań<sup>10</sup>. Telewizja może mieć pozytywny wpływ na dzieci, gdy spełniony zostanie warunek właściwej kontroli i zarządzania ich czasem wolnym. Programy telewizyjne przeznaczone dla widzów w odpowiednim wieku, jako przekazy kultury, stają się nośnikami wychowania estetycznego.

W czasach gdy tradycyjne klocki „Lego” wypierane są dziś przez zabawki o charakterze militarnym, szmaciane lalki ustępują miejsca plastikowym wyobrażeniom luksusowego życia, a małe dzieci przejmująco odgrywają role dorosłych, używając specyficznych zwrotów zaczerpniętych z przekazów medialnych, dorosłym pozostaje jedynie bacznie obserwować i dyskretnie ingerować w ten dziecięcy świat, tak by identyfikacja z ekranowym bohaterem nie stała się przyczyną problemów wychowawczych, zdrowotnych i emocjonalnych. Można i należy wykorzystać elementy pozytywne z przekazów reklamowych i emitowanych treści telewizyjnych do rozwijania w szerokim zakresie twórczych postaw małych dzieci. Zaprocentuje to z pewnością w przyszłości.

---

10 T. Kłosińska, *Problemy adaptacji dziecka do świata mediów*, [w:] *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, B. Muchacka, Kraków 2010, s. 61–69; T. Kłosińska, *Uczniowie wczesnej edukacji wobec przekazów reklam telewizyjnych*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007, s. 355–364; T. Kłosińska, *Reklama a dzieci*, Toruń 1998, s. 181–191.

Anna Boguszewska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Na przykładzie uczniowskich lektur – edukacja medialna a ilustrowana książka dla dzieci w Polsce

### Wstęp

Niepokój wiązany ze „schyłkiem epoki Gutenberga”<sup>1</sup> rozwiewać mogą słowa Janusza Dunina, który podkreślał: „Skłonność społeczeństwa do korzystania ze słowa pisanego nie zanikła. Zarówno potrzeby związane z tokiem nauczania, informacją, jak i z rozrywką są nadal zaspakajane najczęściej słowem pisanym”<sup>2</sup>. Książka jest uznanym, najstarszym środkiem masowego przekazu, może spełniać wymóg sztuki słowa, jest narzędziem kształcenia kultury literackiej<sup>3</sup>. Jej szata graficzna oddziałuje na kształt upodobań estetycznych, skromnie wpisując się we współczesną falę wzrostu oddziaływania obrazu, materiału ilustracyjnego obecnego w mass mediach i hypermediach. Rozumiana jako przekaz z obrazem może spełniać wielorakie funkcje, na przykład być źródłem informacji naukowych, dokumentować wiedzę, może mieć charakter dydaktyczny i wychowawczy. Może spełniać funkcję terapeutyczną, rozrywkową, ludyczną i komercyjną<sup>4</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku i po roku 2000 zmieniła się struktura repertuaru wydawniczego, dwie trzecie produkcji zajęły książki dla dzieci, wzrosła znacząco oferta przekazów multimedialnych, konkurujących z książką<sup>5</sup>. Nie zanikła potrzeba i konieczność korzystania z książki, lecz jej forma podlega zmianom. Bywa, że fizyczne walory książki stają się drugorzędne. Jej piękno z zewnątrz obniżone zostało poprzez pęd do szybkiej i taniej produkcji, niewykorzystującej faktycznych możliwości artystycznych i technicznych. Zmienność i opłacalność rynku wydawniczego stanowiąc może przeszkodę

---

1 J. Pirożyński, *Johannes Gutenberg i początki ery druku*, Warszawa 2002; J. Pirożyński, *Czy rzeczywiście koniec ery Gutenberga? Kilka uwag na temat dalszych perspektyw tradycyjnej formy książki*, [w:] *Sztuka książki*, red. M. Komza, Wrocław 2003.

2 J. Dunin, *Nowe tendencje w ruchu wydawniczym i ich wpływ na życie książki*, [w:] *Sztuka książki, op. cit.*, s. 216.

3 J. Gajda, *Media i edukacja*, Kraków 2005, s. 77 i nast.

4 A. Boguszewska, *Książka obrazkowa i książka z obrazkami dla dzieci a zagadnienie kiczu w sztuce*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domała, Katowice – Mysłówice 2008.

5 I. Socha, *Dziecko w świecie lektury*, [w:] *Książka dla dziecka, wczoraj, dziś, jutro*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Katowice 1998, t. 2; M. Wadera, *Współczesny rynek książki*, [w:] *ibidem*.

do dbałości o walory estetyczne książki. Często jej nietrwałość powłoka związana jest z założeniem o jej nietrwałości. Mamy do czynienia z e-książką oraz z internetem jako e-biblioteką tudzież z nowymi mediami, które wykorzystują słowo pisane i obraz<sup>6</sup>. Jak wynika z badań, współczesna książka elektroniczna, której towarzyszy obraz, to głównie encyklopedie i inne opracowania popularnonaukowe oraz coraz liczniejsze wersje elektronicznych baśni i opowiadań dla dzieci.

Z jednej strony opracowanie komputerowe treści tradycyjnej baśni jest niewątpliwie bardziej atrakcyjne dla dzieci niż sam tekst i ilustracja w drukowanych książkach. Z drugiej zaś upoważnia do postawienia nowych pytań dotyczących miejsca informacji tekstowej w systemie komunikacji cyfrowej. Główną przyczyną bowiem, dla której są książki wydawane i wypożyczane, jest przede wszystkim zakładana gotowość czytelników do poznania zawartego w nich komunikatu tekstowego. Natomiast użytkownik elektronicznych książek może pomijać czytanie tekstu, czas spędzony przed ekranem monitora komputerowego poświęcić na interaktywną zabawę z programem<sup>7</sup>.

W przypadku gdy użytkownikiem książki elektronicznej jest dziecko, u którego brak ugruntowanych nawyków czytelniczych, wskazane zagrożenie jest bardzo realne.

Istotna i wiarygodna zdaje się sugestia o jednakowym uprawnieniu obrazu i słowa drukowanego.

Współczesny człowiek żyje otoczony zarówno przez świat pisma, jak i świat obrazu. Pismo towarzyszy naszemu życiu w postaci książek, gazet, napisów informacyjnych (np. tablice z nazwami ulic), sloganów reklamowych. Istniejące pojęcie ikonosfery zakłada wszechobecności, wiecznotrwałości obrazów. Obecność obrazu jest jeszcze wyraźniejsza w epoce, gdy środki masowego przekazu bombardują nas obrazami w coraz większych dawkach, a informacja obrazowa odgrywa jeszcze taką samą rolę jak informacja tekstowa<sup>8</sup>.

Mimo zmian nośników treści bez obawy możemy więc stwierdzić, że polska książka wkroczy w XXI wiek dzięki twórczej postawie artystów książki, którzy nie zważając na trudności, pozostali jej wierni.

Projektowanie książki i ilustracji książkowej stanowi swoisty tekst kultury, dokumentujący działania edytorskie oraz działania artystów, a to rzutuje na kształtowanie upodobań estetycznych odbiorców. Józef Wilkoń następująco formułuje istotę książki:

Z rzeczy, które wymyślił człowiek, książka jest jednym z największych dzieł. Jej prostota, jej użyteczność, jej podręczność, jej forma odwieczna i słuszna. [...] Może być ilustrowana, być polem dla arcydzieła, ale arcydzieło może się zamknąć wyl ącznie w typografii. Jest z natury stworzona do piękna. Brzydota czyni jej cierpienie dotkliwym jak ból. Niestety często widzimy książki, które płaczą, ale co za radość, kiedy promienieją<sup>9</sup>.

6 E. Gołębiowski, *Śmierć książki*, Warszawa 2008.

7 M. Góralska, *Obraz i tekst w książkach elektronicznych*, [w:] *Sztuka książki*, op. cit., s. 197.

8 K. Nowakowska, *W gąszczu słów i obrazów*, „Gutenberg” 2001, nr 1, s. 39.

9 J. Wilkoń, *Słowo wstępne*, [w:] *Artyści polskiej książki. 50 lat konkursu PTWK*, red. K. Iwanicka, Warszawa 2009.

## Z historii w zakresie doboru lektury oraz wykorzystywania ilustracji książkowej w Polsce

### Lata międzywojenne

W Polsce niepodległej pierwsze programy nauczania w szkole powszechnej weszły w życie w latach 1920–1922. Język polski w nauczaniu traktowany jest jako przedmiot najważniejszy. Jego znaczenie wynika z kluczowych treści literackich, jakie tworzą kanwę nauczania, opartych na rodzimym dziedzictwie kulturowym. Program do języka polskiego z roku 1920 nie zawiera wykazu lektury dla dzieci, polecanej do wykorzystywania w trakcie nauki szkolnej. Opierano się na elementarzu i wypisach zwanych czytankami. W rozdziale programu zawierającego uwagi metodyczne znajdują się zalecenia kształcenia rozumienia „języka książkowego oraz wzbudzania zapału do czytania jako środka kształcącego umysł i serce”<sup>10</sup>. Planowano zatem wyraźne odniesienie do dziedziny wychowania moralnego i umysłowego. Nie znajdujemy natomiast zaleceń mieszczących się w dziedzinie wychowania estetycznego. Nie wspomina się również o potrzebie wykorzystywania ilustracji w procesie dydaktycznym przy nauce czytania, pisania i mówienia. Na dylematy rzeczywistego wykorzystania literatury dla dzieci zwracano uwagę również w przygotowywaniu nauczycieli, gdzie za duże utrudnienie uznano brak wykazu lektur przy jednoczesnym nacisku na wykorzystywanie literatury dla dzieci.

Program j. polskiego wcale literatury dla dzieci nie uwzględnia, choć bez jej znajomości nie można wyobrazić sobie pracy w szkole powszechnej. [...] trzeba by podawać rzeczy prawdziwie piękne, ale przecież literatura nasza i obca posiada wprost arcydzieła z tej dziedziny. Wartościowy nieraz materiał ilustracyjny byłby przebogatym skarbem dla uzmysłowienia niektórych pojęć: karykatury, personifikacji itd.<sup>11</sup>.

Powszechnie za podstawę uznawano baśń (bajkę). Jej właśnie dedykowano minimum połowę czasu przeznaczanego na czytane lektury; pozostała część to krótkie opowiadania, opisy i utwory liryczne. Treść winna dotyczyć rzeczywistości oraz historii Polski. Ważne, aby były wypełnione wartościami uznawanymi za etyczne, zgodne z celami edukacji narodowej. Powinny prezentować poprawność językową oraz być interesujące pod względem formy literackiej<sup>12</sup>.

Kultura obcowania z książką jest osobnym zagadnieniem programowym realizowanym w praktyce szkolnej, w klasach elementarnych.

10 *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski*, Warszawa 1920. Zob. A. Boguszewska, *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945*, Lublin 2013.

11 A. Skulska, *Cele i metoda nauczania j. polskiego ze względu na nauczanie w szkole powszechnej*, „Muzeum” 1936, s. 261.

12 K. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2011, s. 137 i nast.

Szkoła pod względem wyrobienia kultury książki ma duże obowiązki. [...] Powstają biblioteki uczniowskie, świetlice [...] Są szkoły, które mają śliczne zbiory książek i doskonale zorganizowane czytelnictwo [...]. Często jednak z ust opiekunów tych bibliotek słyszę, że książki ogromnie się szybko niszczą, że obrazki giną, bo są wycinane<sup>13</sup>.

W dziennikach urzędowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opublikowane zostały wskazania do wykorzystywania lektury szkolnej w zakresie starszych klas szkoły powszechnej. W zaleceniach *W sprawie wydawnictw* oprócz podanych podręczników znajdują się wykazy książek polecanych do bibliotek szkolnych. Wśród nich nieliczne dotyczą książki dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Tabela 1 zawiera przykładowy wykaz książek dla dzieci z roku 1930 polecanych przez MWRiOP do bibliotek szkolnych.

**Tabela 1.** Wykaz książek dla dzieci polecanych do bibliotek szkolnych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1930 roku<sup>14</sup>

Lp.	Autor	Tytuł
1.	Allcett L.M. [Louisa May]	<i>W cieniu bżów</i>
2.	Bobińska Helena	<i>Tajemnica Romka</i>
3.	Bogusławski Antoni	<i>Zajączki</i>
4.	Ejmond J.	<i>Przygody wiewióreczki</i>
5.	Grabowski J.	<i>Reksio i Pucek. Historia psich figlów</i>
6.	M.B.	<i>Grzeź z Sanoka. Opowiadania historyczne z czasów Władysława Jagiełły, podług Józefa Ignacego Kraszewskiego Kraszewskiego</i>
7.	Oppman Artur	<i>Kochaj żołnierza</i>
8.	Ossendowski Ferynand Antoni	<i>Życie i przygody małpki. Pamiętnik szympansziczki „Kaśki”</i>
9.	Porazińska Janina	<i>Dziewięć płaczek-nieboraczek</i>
10.	Przyborowski Walery	<i>Lelum-Polelum. Opowiadania historyczne z X wieku</i>
11.	Reutt Maria	<i>W styczniową noc</i>
12.	Rogoszówna Zofia	<i>Przygoda Murzynka i czterech łakomych tygrysów</i>
13.	Szaley-Groele Waleria	<i>Bohaterski Staszek. Powieść dla młodzieży z 9 rycinami Feliksa Szewczyka</i>
14.	Szuchowa Stefania	<i>Gospodarstwo Madzi i Jacka</i>
15.	Szelburg-Zarembina Ewa	<i>Majster Klepka</i>
16.	Zalewska M.	<i>Bajeczka prawdziwa podług Zuzanny Kornaz</i>
17.	Zalewska M.	<i>Iskierki. Krótkie powiastki i bajeczki dla małej dziatwy podane</i>

Źródło: opracowanie własne

13 H. Ryszkowska, *Szanujmy książki*, „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 1, s. 13. Zob. eadem, *Lekcja o poszanowaniu książek*, „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 1.

14 Opracowano na podstawie Dzienników Urzędowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1930 r.



Reprezentacja książek polecanych przez MWRiOP do bibliotek szkolnych obejmuje kilkanaście książek. Dotyczy tytułów wznowień tytułów takich autorów jak Przyborski czy Zalewska, gdzie pierwsze wydania miały miejsce pod koniec XIX wieku. Tytuł *Bajeczka prawdziwa* w opracowaniu Zalewskiej polecany był dla dzieci już w programie z 1915 roku przez Władysławę Weychert-Szymanowską. Wymienione książki dotyczą szerokiego zakresu tematycznego – dominuje tematyka dnia powszedniego, preferowanie pogodnego nastroju, poznawania najbliższego otoczenia społecznego, obyczajowego dzieci (*Majster Klepka, Dziewięć płaczek-nieboraczek, Gospodarstwo Madzi i Jacka, Iskierki, Tajemnica Romka, W cieniu bzów*). Dużo miejsca zajmuje tematyka zabawnych zdarzeń z życia zaprzyjaźnionych z dziećmi zwierząt, przedstawiana realistycznie, poszerzona o wątki egzotyczne (*Reksio i Pucek. Historia psich figlów, Przygody wiewióreczki, Zajączki, Przygoda Murzynka i czterech łakomych tygrysów, Życie i przygody małpki. Pamiętnik szympansiczki „Kaśki”*). Polecane są utwory przekazujące fakty z dziejów Polski, kształtujące postawę patriotyczną, obywatelską (*Kochaj żołnierza, W styczniową noc, Bohaterski Staszek, Grześ z Sanoka. Opowiadania historyczne z czasów Władysława Jagiełły*, podług Józefa Ignacego Kraszewskiego Kraszewskiego). Nieobecne są jednak baśnie, akcent w tematyce wyraźnie spoczywa na przedstawianiu realistycznego środowiska, różnie ujmowanego, w opracowaniu wielu autorów. Niektóre z kolei tytuły sięgają datą powstania do ostatniego dwudziestolecia XIX wieku (*Bajeczka prawdziwa podług Zuzanny Kornaz, Iskierki. Krótkie powiastki i bajeczki dla małej dziatwy podane, Grześ z Sanoka. Opowiadania historyczne z czasów Władysława Jagiełły*, podług Józefa Ignacego Kraszewskiego Kraszewskiego, *Lelum-Polelum. Opowiadania historyczne z X wieku, W cieniu bzów*). Jako nowości wydawnicze należy wymienić: Bobińskiej *Tajemnicę Romka*, publikowaną również na łamach „Płomyka”, Bogusławskiego *Zajączki*, Oppmana *Kochaj żołnierza*, Ejsmonda *Przygody wiewióreczki*, Ossendowskiego *Życie i przygody małpki. Pamiętnik szympansiczki „Kaśki”*, Szuchowej *Gospodarstwo Madzi i Jacka* czy Porazińskiej *Dziewięć płaczek-nieboraczek*.

W 1933 roku w związku ze zmianami programowymi wydano nowe, pomocnicze książki dla nauczyciela. Do takich należy opracowanie Stefanii Grodowskiej zawierające plany nauczania do klasy I, propozycje lekcji, wskazania pomocy dydaktycznych. Autorka dzieli się doświadczeniem pracy z dziećmi, stosując literaturę dziecięcą: „w klasie mam kilkanaście egzemplarzy książek Jankowskiego *Listy Mici do Kici*”, daje wskazania do wykorzystania lektury dodatkowej, obecnej poza realizacją treści z elementarza<sup>15</sup>. Tabela 2 prezentuje wykaz lektur dla dzieci w klasie I proponowanych przez Stefanię Grodowską<sup>16</sup>.

Od 1 grudnia 1923 roku do 1 lipca 1928 roku przy MWRiOP działała pod kierunkiem Tadeusza Łopuszańskiego Komisja Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej<sup>17</sup>. Jej celem była ocena książek przeznaczonych do użytku w bibliotekach

15 S. Grodowska, *Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania*, Łódź 1933, s. 59.

16 *Ibidem*, s. 57–59.

17 Powstała w wyniku Rozporządzenia Ministra WRiOP z 28 listopada 1923 r. Zob. *Komisja oceny książek dla młodzieży*, „Muzeum” 1924, s. 113.

szkolnych. *Regulamin oceny książek* obejmował ocenę treści pod względem wychowawczym. Oceniano treści pod kątem prezentowanych tendencji społecznych i państwowych oraz wartości moralnych. Preferowano narodowy charakter literatury. Poprawność językową i poprawność formy, wartości artystyczne literatury stanowiły o kryterium literackim. Weryfikowano zgodność co do stanu wiedzy – jeżeli zaistniały błędy merytoryczne, wówczas książka była dyskwalifikowana. Kryterium to określono jako naukowe. Konieczna była ocena książek według przystosowania literatury do poziomu rozwoju adresata. Kryterium logicznym nazywano czynniki związane z higieną czytania. Komisja oceniała książki pod względem interesującego nas kryterium estetycznego. W zakresie oceny według tego kryterium mieścił się wygląd książki, jej jakość techniczna i trwałość, dostosowanie typografii do potrzeb i wieku ucznia. Ocenie podlegał również poziom artystyczny ilustracji oraz ich dobór w tekście<sup>18</sup>.

**Tabela 2.** Wykaz lektur dla dzieci w klasie I według Stefanii Grodowskiej z 1933 roku

Lp.	Autor	Tytuł
1.	Herc B.	<i>Wilk i siedem koźlątek</i>
2.	Jankowski J.	<i>Listy Mici do Kici</i>
3.	Grimm J.	<i>Czerwony kapturek</i>
4.	Konopnicka M.	<i>Wiersze, Koniki Tadzia</i>
5.	Rogoszówna Z.	<i>Cztery muzykanci</i>
6.	Weryho Maria	<i>Opowiadania prawdziwe, Pajac</i>
7.	Weryho Maria	<i>Bajeczki o Haneczce</i>

W trakcie działalności komisja ustaliła ocenę 1015 książek. Do użytku bibliotek szkolnych dopuszczono, nadając oceną pozytywną, 675 tytułów, zatem ponad 40 procent podległych ocenie książek odrzucono. Dane te wskazują na wnikliwe prace komisji i rygorystyczne przestrzeganie kryteriów oceny, jak również na zróżnicowanie poziomu analizowanego materiału. Ocenie nie podlegały podręczniki, wypisy oraz lektura obowiązkowa dla młodzieży, wskazywana przez program nauczania<sup>19</sup>. Prace Komisji Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej (Komisji Oceny Książek z Zakresu Literatury Pięknej dla Młodzieży) skupiały się głównie na ocenie merytorycznej książek dla dzieci i młodzieży. Podejmowano również opracowywanie katalogów jako wzoru dla innych placówek publicznych, dla typowych bibliotek – czytelni dla młodego czytelnika. Jednym z takich przedsięwzięć był *Katalog Biblioteki Wzorcowej dla dzieci i młodzieży* z 1927 roku, opracowany na IV Wystawę Książki Polskiej. Skonstruowany był na bazie doświadczeń Publicznej Biblioteki Dziecięcej w Warszawie, pracującej pod kierunkiem

18 *Regulamin komisji do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej*, „Bibliografia Pedagogiczna” 1924, z. 1, s. VI–X.

19 *Spis książek polecanych do bibliotek szkolnych przez komisję oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej przez Ministerstwo WRiOP w latach 1923–1928*, Warszawa 1929.

Jadwigi Filipkowskiej<sup>20</sup>. Książki do tej placówki pozyskiwano dzięki ofiarności Związku Księgarzy Polskich<sup>21</sup>. Innym kompleksowym opracowaniem tego typu jest *Wybór książek dla dzieci młodzieży* z 1936 roku pod redakcją Wandy Dąbrowskiej<sup>22</sup>.

## Z lat okupacji 1939–1945

Podczas okupacji niemieckiej zlikwidowano prasę i czasopisma polskie. W Generalnym Gubernatorstwie stopniowej likwidacji ulegały wydawnictwa i księgarnie. Według danych z badań Krzysztofa Woźniakowskiego 58 polskich firm wydawniczych utrzymało swoją działalność. Opierały funkcjonowanie przede wszystkim na sprzedaży zasobów wydań zrealizowanych przed wybuchem wojny, podejmowały również inicjatywy wydawnicze. Wydano 308 publikacji dla dzieci i młodzieży, czyli 78,2 procent produkcji książki literackiej. W tej liczbie jest około stu nowych książek, powstałych zarówno w warstwie literackiej, jak i graficznej podczas okupacji, jako książka wydana jawnie. Uprawianie działalności wydawniczej na rzecz dzieci i młodzieży łączyło się ze zdecydowaniem mniejszymi rygorami cenzury okupanta aniżeli tej dla dorosłych.

Wiele jawnych inicjatyw wydawniczych dla dzieci skupiało się w Krakowie. Działały tu firmy: S. Kamińskiego, D.E. Friedleina, S.A. Krzyżanowskiego, T. Gieszczykiewicza<sup>23</sup>. Podobnie w Warszawie działały wydawnictwa, które jawnie i niejawnie wydawały książki dla dzieci. Działały również polskojęzyczne wydawnictwa niemieckie: w Warszawie Wydawnictwo Polskie oraz w Krakowie Wydawnictwo Ilustrowanego Czasopisma dla Młodzieży „Ster”. Dla przykładu w Tabeli 3 przytoczymy tytuły wyboru książek dla dzieci powstałych w czasach GG, a wydanych w niemieckich wydawnictwach.

Treści książek dla dzieci zrealizowane w polskojęzycznych wydawnictwach niemieckich z lat 1941–1943 podejmują najczęściej wątki baśniowe, nie wnoszą istotnych przesłań. Uwagę zwraca wykonanie techniczne, solidne, często w twardych oprawach z barwnymi okładkami i ilustracjami. Jako przykład służyć może książeczka z 1943 roku Marji Ursyn *Jaś i Małgosia. Obrazek sceniczny w 7 odstępach, według bajki Grimma*, licząca zaledwie kilkanaście stron. Każda strona tekstu opatrzona została całostronicową, barwną ilustracją autorstwa Aleksandry Ponińskiej. Zastosowana szeroka gama barw i jej krzykliwość kontrastów temperaturowych stanowią o dynamice kompozycji. Układy wypełnione formami wydają się wypadać z ram. Stylizowany realizm jest ugrzecznony kanonem piękną obowiązującego w schematach dziewiętnastowiecznych oleodruków. Projekty wykonane w technice akwareli i gwaszu wniosły dość ciekawą materię faktury malarskiej. Należy zaznaczyć, że przedstawiane dzieci mają bardzo jasne włosy, jakby chciano

20 *Katalog Biblioteki Wzorcowej dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1927.

21 J. Filipowska, M. Gutry, *Katalog Biblioteki Wzorcowej dla dzieci i młodzieży*, przedmowa H. Radlińska, Warszawa 1927.

22 *Wybór Książek dla dzieci młodzieży*, red. Wanda Dąbrowska, Warszawa 1936.

23 K. Woźniakowski, *Jawna książka i literatura dziecięca w Generalnym Gubernatorstwie*, [w:] *Książka dla dzieci*, op. cit., s. 148–149.

wyaccentować przepisowość rasy aryjskiej, brakuje jednak konsekwencji – dziewczynka patrzy na nas brązowymi oczyma. Okładka i ilustracje utrzymane są w kontrastowych, czystych kolorach. Na ciemnoniebieskim tle przedstawieni zostali bohaterowie utworu; stylizowane na kaligrafię dziecka liternictwo kontrastuje czerwoną barwą, zamykając u góry i u dołu kompozycję. Książeczka jest zapewne jednym z najbardziej barwnych i reprezentatywnych wydań „Steru”.

**Tabela 3.** Przykłady wydań książek dla dzieci zrealizowane w polskojęzycznych wydawnictwach niemieckich z lat 1941–1943<sup>24</sup>

Lp.	Rok	Autor	Tytuł	Uwagi
1.	1941	Stanisława Nowakówna	<i>20 Nowych Bajeczek</i>	Kraków, Wydawnictwo Ilustrowanego Czasopisma dla Młodzieży (Osteuropäische Verlagsanstalt) „Ster”, okładka i ilustracje Wiesław Stopka
2.		Janusz Odrowąż (Wiśniewski)	<i>Awantura w Zwierzątłowie</i>	Warszawa, Wydawnictwo Polskie, Zakład Graficzny B. Wierzbicki, ilustracje Czesław Wielhorski
3.		Janusz Odrowąż (Wiśniewski)	<i>Kotek-psotek</i>	Warszawa, Wydawnictwo Polskie, Zakład Graficzny B. Wierzbicki, ilustracje Czesław Wielhorski, seria Dla Was Dzieci
4.		Janusz Odrowąż (Wiśniewski)	<i>O krasnoludku i wilku</i>	Warszawa, Wydawnictwo Polskie, Zakład Graficzny B. Wierzbicki
5.		Janusz Odrowąż (Wiśniewski)	<i>Hania w krainie cukierków</i>	Warszawa, Wydawnictwo Polskie, Zakład Graficzny B. Wierzbicki
6.		L. Żórawska-Paprocka	<i>Choinka Jacusia</i>	Warszawa, Wydawnictwo Polskie, Zakład Graficzny B. Wierzbicki
7.	1942	Maria Zagórowska	<i>Mieszkańcy lasów i pustyni</i>	Kraków, Wydawnictwo Ilustrowanego Czasopisma dla Młodzieży (Osteuropäische Verlagsanstalt) „Ster”, ilustracje A. Ponińska
8.	1943	Jadwiga Kozieradzka	<i>Jak wędrował mały Danek, a z nim kot, pies i bałwanek</i>	Warszawa, Wydawnictwo Polskie, Zakład Graficzny B. Wierzbicki
9.		Stanisława Nowakówna	<i>O okruchach szczęścia zbieranych rączkami królowej</i>	Kraków, Wydawnictwo Ilustrowanego Czasopisma dla Młodzieży (Osteuropäische Verlagsanstalt) „Ster”
10.		Stanisława Nowakówna	<i>O paziu zamienionym w dzwonek</i>	Kraków, Wydawnictwo Ilustrowanego Czasopisma dla Młodzieży (Osteuropäische Verlagsanstalt) „Ster”, wyd. I 1938, „Senzacja”
11.		Ursyn Marja	<i>Jaś i Małgosia. Obrazek sceniczny w 7 odsłonach, według bajki Grimma**</i>	Kraków, Wydawnictwo Ilustrowanego Czasopisma dla Młodzieży (Osteuropäische Verlagsanstalt) „Ster”, ilustracje A. Ponińska

\* Zachowano oryginalną pisownię.

24 Opracowano na podstawie: zbiory Muzeum Książki Dziecięcej w Warszawie, K. Woźniakowski, *Jawna książka..., op. cit.*

Jawne wydawanie książek nie było odbierane przez społeczeństwo polskie jako współpraca z Niemcami. Wyjątek stanowiły krakowskie wydawnictwo „Ster” oraz warszawskie Wydawnictwo Polskie i wydawnictwo „Litera”. Dylematy moralne dotyczące koegzystowania z okupantem były wpisane w okupacyjną codzienność. Przymuszenie do życia w niestabilnych – aż do ekstremalnych – warunkach rodziło napięcia, niepokój, stały lęk i poczucie zagrożenia. Według wspomnień twórców utworów dla dzieci istniały wątpliwości co do działalności jawnej wydawnictw, autorów tekstów czy ilustracji:

nie zdecydowałem się na popełnienie nowej bajki. Dzieci dziećmi, popyt popytem, polski język polskim językiem, a jednak miałem uczucie, że nie powinno się nawet w taki sposób korzystać z łaski Niemców i ich cenzury. Bajki te mogły być atutem dla hitlerowskiej propagandy, że w Generalgouvernement panują unormowane stosunki, że rozwija się kultura i rząd niemiecki dba o wychowanie polskiej młodzieży<sup>25</sup>.

Prowadzenie nowych przedsięwzięć wydawania również dla dzieci spotykało się z licznymi utrudnieniami. Wydawnictwo Ossolineum podjęło ciekawą inicjatywę wydawniczą dla dzieci pod tytułem *Teatr Świerszczyka*. Brały w niej udział autorka tekstów Ewa Szelburg-Zarembina oraz autorka ilustracji Jadwiga Bałdowska. Do współpracy przystąpiła Janina Porazińska, redaktorka przedwojennych czasopism: „Płomyczek”, „Słonko”, „Poranek”, aktywnie biorąca udział w tworzeniu podziemnego życia oświatowego i kulturalnego, oraz jej współpracownica Hanna Januszewska. Treścią *Teatru Świerszczyka* były opowiadania dla dzieci, baśnie i legendy oparte na motywach ludowych. Oficjalna działalność wydawnicza dla dzieci nie trwała długo, wydawnictwo musiało zaniechać prac<sup>26</sup>. W czasie okupacji przy redakcji czasopism dla dzieci: „Jawnutki” i „Dziennika Dziecięcego”, brała udział Maria Kownacka.

Artyści plastycy podejmowali prace nad ilustracjami do literatury dziecięcej. Nieliczne miały realizacje w jawnie lub tajnie wydawanej książce. Projektowali zazwyczaj z myślą o wydaniach, „które miały być wydrukowane zaraz po wojnie cudowną techniką, na wspaniałych maszynach w nieistniejących drukarniach”<sup>27</sup>, już w czasach wolności. Szancer w czasie okupacji zaprojektował oprawę ilustratorską do kilkunastu książek, między innymi do *Baśni* Hansa Christiana Andersena, *Pinokia* Carla Collodiego, do wierszy Jana Brzechwy oraz opowiadań H. Januszewskiej i J. Porazińskiej. W centrum zainteresowania artysty znalazły się legendy polskie z przesłaniem o charakterze narodowym: *O Syrence warszawskiej*, *O polskim Chrobotku*, *O śpiących rycerzach*<sup>28</sup>. W tym czasie z braku papieru *Lech, Czech i Rus* Ewy Szelburg-Zarembiny wydany został na papierze pakowym<sup>29</sup>. W ilustracjach do książki wydanej w roku 1943, *Przygody Tomka Sawyera*, Jan Marcin

25 T. Kwiatkowski, *Płaci się każdego dnia*, Kraków 1986, s. 180, za: K. Woźniakowski, *Jawna książka...*, *op. cit.*, s. 150.

26 S. Pazyra, *Z dziejów książki polskiej w czasie drugiej wojny światowej*, Warszawa 1970, s. 234–235.

27 J.M. Szancer, *Teatr cudów*, Warszawa 1972, s. 12.

28 *O Syrence warszawskiej, O polskim Chrobotku, O śpiących rycerzach*, red. J.M. Szancer, H. Gościński, W. Tyska, Poznań 1989, s. 8.

29 J.M. Szancer, *Teatr cudów, op. cit.*, s. 12.

Szancer ubrał swoich bohaterów w stroje dokładnie z epoki amerykańskiego Południa z lat siedemdziesiątych XIX wieku, kiedy książka została napisana. W czasie powstania ilustrował ulotki, znany był pochodzący z tego okresu tajnie kolportowany plakat Szancera *Zwyciężymy*. Projekty do książek zaprojektowane podczas okupacji nie przetrwały zniszczeń Warszawy z przełomu 1944 i 1945 roku. Współpracę z Bartłomiejczykiem prowadziło wydawnictwo Ludwika Fiszera. Olga Siemaszko okupację spędziła w Warszawie. Ilustrowała w tym czasie niewydanego *Pana Maluskiewicza i wieloryba* Juliana Tuwima, wielokrotnie zajmując się, jak to artystka określa, „prozaicznymi zadaniami”: podrabianie dokumentów, podpisów i pieczęci niemieckich. Dzielili z miastem Warszawą dramatyczne zdarzenia Powstania Warszawskiego. Twórczość Wacława Radwana przygotowywana do wydań Kraszewskiego, Słowackiego, Norwida dla Ossolineum przepadła w powstaniu. Podobnie przygotowywane projekty książek (również dla dzieci), które miały ukazać się po wojnie, opracował Radwan dla firmy wydawniczej Michała Arcta, gdzie w latach 1942–1944 był kierownikiem artystycznym<sup>30</sup>.

Znane są autorskie opracowania książek dla dzieci wykonywane w ekstremalnych warunkach. Tak było w przypadku tekstu i ilustracji do adresowanej do córki baśni pod tytułem *Skrzat na wakacjach* Czesława Idzikiewicza. Ten artysta malarz i nauczyciel rysunku, między innymi w plockim seminarium nauczycielskim, wymienioną książkę autorską wykonał w obozie koncentracyjnym w Dachau, gdzie przebywał w latach 1940–1945<sup>31</sup>.

## Ewolucja formy grafiki książkowej w szkolnej lekturze dzieci w Polsce po 1945 roku

W wyzwolonej Polsce, po latach prześladowań polskiego języka i szkoły, zapewne każda ocalała książeczka w oczach dzieci, niezależnie od jej formy graficznej, stanowiła wyjątkową wartość. W szkole korzystano z zachowanych podręczników i lektur sprzed wojny. Już w pierwszych latach istnienia Polski Ludowej wybór lektury szkolnej również dla dzieci został odpowiednio wyselekcjonowany. Zestaw takiej lektury pomocnej nauczycielowi znajdujemy w *Antologii polskiej literatury dziecięcej*, opracowanej przez Irenę Skowronkównę. Odszukując poszczególne polecane utwory, potwierdzamy ich przedwojenne wydania. Przykład stanowią: J. Gillowej *Maciusiowa wioska* z ilustracjami S. Bobińskiego<sup>32</sup>, H. Januszewskiej *O kocie co fajkę kurzył* napisany w 1933 roku, wydany w zbiorze *O kocie co fajkę kurzył i innych dziwach*<sup>33</sup>, J. Tuwima *Lokomotywa*, zilustrowana przez firmę Lewitt-Him, Artura Oppmana *Kochaj żołnierza*. Wiele utworów zostało zaczerpniętych we fragmentach ze zbiorów wydanych pod innym tytułem, na przykład

30 Archiwum ASP w Warszawie, Życiorys z 5 grudnia 1947 r., akta osobowe, k. 511; akta personalne W.T. Rowida, IS PAN.

31 E. Szczawińska, *Idzikiewicz Czesław*, [w:] *Słownik artystów polskich*, red. J. Maurin-Białostocka, J. Derwojed, Wrocław 1989, s. 142.

32 J. Gillowa, *Maciusiowa wioska*, Warszawa 1937.

33 H. Januszewska, *O kocie co fajkę kurzył i innych dziwach*, Warszawa 1935.



*Złota kaczką* Oppmana pochodzi ze zbioru *Legendy warszawskie*, ilustrowanego przez Wacława Oppmana. Osobnego wydania tytuł ten doczekał się dopiero w latach osiemdziesiątych. Podobnie polecane poszczególne wiersze Jachowicza i Konopnickiej zaczerpnięte zostały z przedwojennych wydań zbiorowych.

W wydawnictwach państwowych unikano wydawania tytułów z przedwojenną oprawą plastyczną. Wśród utworów polecanych przez Skowronkównę znajdujemy wznowienia z nową szatą graficzną; do takich należą *Legendy warszawskie* wydane w 1945 roku z ilustracjami debiutującej Marii Mackiewiczówny<sup>34</sup>. W 1948 roku zostało wznowione w prywatnym wydawnictwie *Kochaj żołnierza* Artura Oppmana, z barwnymi ilustracjami Henryka Gecowa<sup>35</sup>. Najliczniejsze wznowienia czekały jednak wiersz *Lokomotywa* J. Tuwima, zilustrowany przez J.M. Szancera, wydawany również w zbiorach z innymi utworami (*Ptasie radio*, *Rzepka*). Opowiadanie Daszyńskiej *O Cudaczku Wyśmiewaczu* wydane zostało z ilustracjami Franciszki Themersonowej, której charakterystyczny styl poznajemy w publikacjach dla dzieci z końca lat trzydziestych. Artystka operuje kreską, wykorzystując jej aspekt konturu i dekoracyjności. Kompozycje oszczędne, lapidarne i odbiegające swoją syntezą od rzeczywistości w wyrazie przylegają treścią do tekstu. Uroszczenia i zastosowane deformacje są dla dzieci czytelne, wprowadzają dowcip bez uszczypliwości. Projekt okładki, równie syntetycznej w wyrazie, zaproponował w kontrastowym zestawieniu czerwieni i zieleni Bohdan Bocianowski<sup>36</sup>.

W latach 1949–1956 programy szkolne nie precyzowały wykazu obowiązkowej lektury dla najmłodszej grupy uczniów szkoły podstawowej. Rokrocznie ministerstwo poszerzało zakres lektury kategorii *konieczna* lub *pożądana* w księgozbiorkach szkolnych bibliotek. Analiza szaty graficznej książek dla uczniów klas I–IV, zalecanych ministerialnie jako konieczne w bibliotekach szkolnych w latach 1949/1950–1955/1956, pozwoliła na wyłonienie grupy książek reprezentatywnej dla tego okresu. Spośród 120 pozycji polecanych jako lektury konieczne wyodrębniono 38 tytułów najbardziej adekwatnych do młodszego wieku dzieci w szkole podstawowej<sup>37</sup>.

Dużą część polecanych jako obowiązkowe w bibliotekach książki dla dzieci stanowiły przekłady radzieckie z oryginalną, ewentualnie rodzimą, szatą graficzną (w latach 1949–1952 stanowiły one 86 procent całości wyboru). Ten zestaw uzupełniają wprowadzane stopniowo po 1953 roku utwory z polskiej literatury.

Klasycznym przykładem szaty graficznej literatury dla dzieci jest niemal monumentalna w formie książka Eugeniusza Szwarca *Uczennica I klasy*<sup>38</sup>. Jej duży, albumowy format, twarda oprawa, kredowy papier oraz wykorzystanie fotografii jako ilustracji stwarzają małemu czytelnikowi dystans w odbiorze. Książka budzi nastrój powagi, ściśle

34 A. Oppman, *Legendy warszawskie*, Warszawa 1945.

35 A. Oppman, *Kochaj żołnierza*, Warszawa 1948.

36 J. Daszyńska, *O Cudaczku Wyśmiewaczu*, Warszawa 1948.

37 Za podstawę kwalifikacji przyjęto wskazanie przedziału klas szkolnych do wykorzystania lektury, przyjęto klasy I–IV, a odrzucano np. klasy III–VII.

38 E. Szwarz, *Uczennica klasy I*, Warszawa 1950, wyd. 2: Warszawa 1955.

ilustrując wyobrażenia wynikające z treści. Utrzymana w tonacji czerni i szarości, poprawna pod względem typograficznym, z wyeksponowanymi tytułami pozbawionymi ozdoby, bez dekoracyjności przerywników, jakby wyczelowana; przemawia wielkością, prawdziwością przedstawień, których nie można zakwestionować. Główna bohaterka Marysia, zawsze starannie ubrana, przedstawiona jest w różnych sytuacjach, nie zawsze zachowuje się wzorowo, co zawsze w łagodny sposób dają jej do zrozumienia dorośli. Ilustracje są liczne i dzięki fotograficznej formie jakże przekonujące. Zdjęcia z miękkim modelunkiem plamy, światło często kontrastuje z półcieniem aż do głębokich, ciemnych, tonów. Całość utrzymana w kolorycie między grafitem, sepią a jasnymi tonami. Okazała, niemal pompacyjna szata graficzna harmonizuje z przesłaniem ideowym książki, wywołuje wrażenia trudne do zapomnienia. Staranność drogiego wydania świadczy, jak doniosłą rolę ma do spełnienia dla małego czytelnika. W tej samej konwencji zrealizowana została książka Sergiusza Michałkowa *W Muzeum Lenina*. Ścisły związek ilustracji z tekstem, podniosły nastrój, poparty obrazem fotografii czarno-białej, to główne cechy tej publikacji. Na przykład pod fotografią przedstawiającą kłęczącego na prawym kolanie małego chłopca, całującego rąbek sztandaru, umieszczona jest strofa:

Przysięgam, kiedy będę duży  
 Życ tak jak Lenin żył  
 I tak ojczystej ziemi służyć  
 Jak on ze wszystkich sił<sup>39</sup>.

Opuszczony przed chłopcem sztandar trzyma pionier stojący w szeregu rówieśników. Wszyscy ubrani są w jasne, pionierskie bluzy z charakterystyczną chustą na szyi. Rysunek realistyczny nie wyróżnia się szczególnymi cechami artystycznymi.

Kolejna strofa:

Po leninowskiej krocząc drodze  
 Najprostszej i jedynej  
 Za przyjacielem naszym i za wodzem  
 Pójdziemy – za Stalinem<sup>40</sup>,

zilustrowana została realistycznym portretem Stalina. Fotografia ta, z charakterystycznym przyjaznym uśmiechem wodza, zajmuje centralne miejsce. Rozkładówka zatem zawiera dwie duże ilustracje z umieszczonymi pod nimi strofami. Układ ten jest powtarzany na przemian z rozkładówkami, gdzie ilustracje ułożone są asymetrycznie, po przekątnej. Wymienione książki posiadają przedruki ilustracji radzieckich.

W tym czasie licznie wydawane były radzieckie przedruki książek dla najmłodszego czytelnika, nie wyłączając ilustracji. Książka autorstwa Eugeniusza Czaruszyna *Zwierzęta* może zadowalać młodego odbiorcę mimo wydania broszurowego z uchybieniami

39 S. Michałkow, *W Muzeum Lenina*, Warszawa 1951, s. 28–29.

40 *Ibidem*.



poligraficznymi<sup>41</sup> – wielość całostronicowych i drobniejszych, równie interesujących malarzsko i fakturalnie przedstawień barwnych czynią ją atrakcyjną dla małego dziecka. Zbliżone do realizmu plastyczne aranżacje świata przyrody ujmują wiarygodnością, wzbudzając sympatię do przedstawianych bohaterów. W opowiadaniu J. Ilijny *Profesor wróbelek* wykorzystano rosyjskie ilustracje M. Gorszmana<sup>42</sup>. Przedruk ten operuje nielicznymi obrazami realistycznymi, ściśle zamkniętymi w bloku i odpowiadającymi treścią tekstu, zazwyczaj zajmującymi połowę stronicy, naprzemiennie umieszczanymi na górze i na dole kartki. Stylistyka ilustracji jest dla dziecka nowa, opiera się na artystycznym, ale idealizowanym rysunku walorowym światłocieniowym, operującym jedynie miękką plamą. Wydanie w miękkiej oprawie posiada barwną okładkę z polskim projektem M. Grabskiej o typowym układzie ilustracji blokowej, umieszczonej w górnej połowie strony, i równoważnej kompozycji literniczej z ciężkiego, drukowanego kroju pisma.

Wiele radzieckich utworów uzyskało polską szatę graficzną. Tłumaczenie *Wujek Wieża* Michałkowa zostało wydane w okazałym formacie, z rodzimą oprawą plastyczną. Bardzo liczne barwne ilustracje Jerzego Karolaka wydane zostały z dużą starannością, w sztywnej oprawie<sup>43</sup>. Taką realizację tego okresu można uznać za przykład wydania pięknej książki dla dzieci – przyciąga bogactwem obrazów, zachowujących kanon uproszonego, naiwnego realizmu. Sceny, adekwatnie umieszczone do tekstu, tworzą charakterystyczne opowiadanie obrazem. Koloryt utrzymany jest w barwach czystych, pogłębiających oddziaływanie optymistyczne treści, budząc zaangażowanie w akcję utworu. Inna wartościowo wydana książka zilustrowana na nowo w Polsce to *Baśnie narodów Związku Radzieckiego* w wyborze Markowskiej i Milskiej. Zachowano tu zasady dobrej szkoły typograficznej i intrologatorskiej. Oprawa twarda, grzbiet płócienny, dobrze chronią wnętrze. Najważniejszy atut wydania to kilkanaście całostronicowych, barwnych ilustracji wykonanych z wielkim kunsztem przez Antoniego Uniechowskiego. Mniejszego formatu kreskowe ilustracje, akcentujące tytuły kolejnych baśni i dekoracyjne przerywniki, uzupełniają całość. Pod względem graficznym jest to interesujące wydanie<sup>44</sup>. Kolejnymi przekładami są książki o zwierzęcych przyjaciółach. Podobnie *Wesołe czyżyki* to tłumaczenie wydane z bogatą szatą graficzną, opracowane na nowo przez Olę Siemaszko<sup>45</sup>. Książka wydana w dużym formacie z dużą starannością o jej trwałość, z ilustracjami w szerokiej gamie barwnej, bardzo korzystnie wyróżnia się na tle typowych wydań dla dzieci tego okresu. W rozwiązaniach kolorystycznych i kompozycyjnych uwidacznia się ciekawa stylistyka tej wybitnej artystki.

Ideowe opowiadanie Samuela Marszaka *Stron dziesięć i pół o tym skąd wzięt się stół* jest przykładem oryginalnego rozwiązania plastycznego w całościowym opracowaniu

41 E. Czaruszyn, *Zwierzątka*, Warszawa 1954.

42 J. Ilijna, *Profesor wróbelek*, Warszawa 1952.

43 S. Michałkowa, *Wujek Wieża*, wyd. 2, Warszawa 1954.

44 W. Markowska, A. Milska, *Baśnie narodów Związku Radzieckiego*, Warszawa 1950.

45 S. Marszak, *Wesołe czyżyki*, Warszawa 1953; wyd. 2: Warszawa 1954.

graficznym i ilustratorskim Henryka Tomaszewskiego<sup>46</sup>. Warsztat wybitnego plakacisty uobecnia się w formie książki, w której narracja obrazem towarzyszy tekstowi. Wydanie broszurowe w dużym formacie wyróżnia się czytelnym układem drukarskim. Zastosowano w karcie tytułowej odręczne pismo, co jest bardzo bliskie młodemu odbiorcy. Kolorowa paginacja i wyraziste duże, czerwone litery zaczynające strofy ułatwiają czytanie. Barwna rozkładówka przedstawiająca realistycznie las zaczyna opowiadanie, kolejne ilustracje jak w historyjce obrazkowej prowadzą czytelnika aż do finału – do gotowego stołu, przy którym może uczyć się dziecko. Dydaktyczny sens treści zyskał wartościowy opis ilustracyjny. Wiersz Włodzimierza Majakowskiego *Kim chciałbym zostać* został zilustrowany przez Jana Marcina Szancera<sup>47</sup> (choć to wczesne wydanie nie oddaje możliwości twórczych artysty). W zalecanych do bibliotek książkach – wśród przekładów obcych, nie radzieckich – spotykamy dwa tytuły: Ernsta Th.A. Hoffmana *Dziadek do orzechów*<sup>48</sup> i Carla Collodiego *Pinokio. Przygody drewnianego pajaca*<sup>49</sup>. Obie książki zilustrowane zostały przez J.M. Szancera w jego typowej, już w pełni ukształtowanej stylistyce. Barwne całostronicowe ilustracje zamieszczone zostały na wklejkach z kredowego papieru, dobrze prezentującego kolor. Zabiegu tego nie powtórzono już w późniejszych wznowieniach. Kolorowym ilustracjom towarzyszą kreskowe, drobne formy przerywające ciąg tekstu. Duży format, twarda oprawa z płóciennym grzbietem, wklejki, frontispis i strona tytułowa dopełniają kompletności pięknego założenia. W podobnej bogatej formie plastycznej, w charakterystycznym, autorskim stylu J.M. Szancer zilustrował teksty polskich autorów polecane od 1954 roku. Były to Brzechwy *Bajki i baśnie*<sup>50</sup>, Konopnickiej *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*<sup>51</sup>, Porazińskiej *Za górami za lasami*<sup>52</sup> oraz Szelburg-Zarembiny *Kije samobije*<sup>53</sup>. Równie piękną i oryginalną w kompozycji oprawę tego artysty uzyskały wiersze Broniewskiego wydane w okazałym zbiorze pod tytułem *Dla dzieci*; zilustrowała je O. Siemaszko<sup>54</sup>. Twarda okładka z barwną kompozycją w klasycznym układzie centralnym, z dążeniem do jednoosiowej symetrii popartej układem litericznym, wprowadza czytelnika w eleganckie i wyważone piękno książki. Każda ze stron jest skomponowana z ilustracji zamkniętej w bloku, która z kolorystycznie dobranym obramowaniem tworzy wyjątkową galerię obrazów. Poniżej malarstwa znajduje się tekst w uporządkowaniu strof, poprzedzony tytułami umieszczonymi na kolorowych, wydłużonych prostokątach, z subtelnym wzorem kreskowego zdobienia, innego dla każdego tytułu. Wprowadza to wielką

46 S. Marszak, *Stron dziesięć i pół o tym skąd wziął się stół*, Warszawa 1951.

47 W. Majakowski, *Kim chciałbym zostać*, Warszawa 1949.

48 E.Th.A. Hoffman, *Dziadek do orzechów*, wyd. 5, Warszawa 1959.

49 C. Collodi, *Pinokio. Przygody drewnianego pajaca*, Warszawa 1950. Wcześniejsza wersja ilustracji I. Witza zob.: C. Collodi, *Pinokio, przygody drewnianej kukielki*, Warszawa 1948.

50 J. Brzechwa, *Bajki i baśnie*, Warszawa 1954.

51 M. Konopnicka, *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, Warszawa 1954.

52 J. Porazińska, *Za górami za lasami, polskie baśnie ludowe*, Warszawa 1952.

53 E. Szelburg-Zarembina, *Kije samobije*, Warszawa 1949.

54 W. Broniewski, *Dla dzieci*, Warszawa 1951.

harmonię i wyciszenie kompozycyjne. Barwne obrazy o wyszukanych kolorach nawiązują do treści wierszy, cechuje je statyczny charakter oddany kompozycją i kolorystyką. W tym czasie w wyjątkowo pięknym opracowaniu Grabiańskiego ukazało się również *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*<sup>55</sup>.

Popularne w okresie międzywojennym utwory Konopnickiej *Jak to ze lnem było*, *Co słonko widziało*, *O Janku Wędrowniczku* (z ilustracjami A. Gawińskiego) wracały do bibliotek szkolnych od 1954 roku. Pierwsza powojenna szata *Jak to ze lnem było* wydana została z monumentalnymi w charakterze, intensywnymi w kolorze ilustracjami Krzysztofa Henisza (1914–1978). Autor, przedstawiając stroje postaci, odwoływał się do polskich wzorów ludowych, druk wykonany jest w kolorze niebieskim, całość ilustracji nie stanowi jednak wysokiego poziomu<sup>56</sup>. Popularność zyskało malarskie wydanie w ilustratorskiej interpretacji Bogdana Zieleńca<sup>57</sup>. Artysta operuje płaską, barwną plamą, unikając linii konturowej, wykorzystuje natomiast jej dekoracyjne aspekty. Wdzięczne, stylizowane obrazy w dynamicznych układach przenikają materię druku wykorzystując dużą czcionkę, ułatwiającą dziecku czytanie. Każda rozkładówka z tekstem i ilustracjami monochromatycznymi równoważona jest barwnym obrazem ilustratorskim rozkładówki bez tekstu, w ten sposób powstaje połączenie książki obrazkowej z typem książki ilustrowanej<sup>58</sup>. Interesujący formalnie materiał graficzny koresponduje formą z treścią legendy. Podobnie kolejne utwory Konopnickiej *Co słonko widziało* i *O Janku Wędrowniczku* zyskały znakomitą oprawę plastyczną Bogdana Zieleńca. Pierwszy z nich to realizacja w dużym formacie (26 cm), w miękkiej oprawie, wielokrotnie wznawiana, była obecna do lat osiemdziesiątych<sup>59</sup>. Artysta wykorzystał walorowe, graficzne obrazy całostronicowe oraz mniejsze, zawsze umieszczane bez *pas-partout*, podkreślające, a równocześnie zamykające układ drukarski. Wykorzystana technika malowania tuszem z wyważonymi, oszczędnymi akcentami bieli i subtelnymi barw daje efekty zastosowania graficznych technik metalowych (akwaforty i akwatinty). Liryzm kreski typowy dla artysty, równowaga, harmonia i umiarkowanie w stosowaniu form w kompozycji, bogactwo tonalne monochromatycznych przedstawień stanowią o wysokiej wartości estetycznej projektu<sup>60</sup>. Całość wzmacnia znakomity, przeświecony układ drukarski, z tytułami podkreślonymi cienką pojedynczą linią i paginacją wpisaną w oś marginesu, poprzez oszczędność

55 M. Konopnicka, *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, Warszawa 1954.

56 M. Konopnicka, *Jak to ze lnem było*, Warszawa 1951.

57 M. Konopnicka, *Jak to ze lnem było*, Warszawa 1954, wyd. 11: Warszawa 1987.

58 Zbiory archiwalne Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, sygn. MKŻ/AH/1232/1, zakup 1957.

59 M. Konopnicka, *Co słonko widziało*, wyb. I. Słońska, Warszawa 1951. Bogdan Zieleniec zaprojektował na nowo szatę graficzną (od wyd. 8). Wydanie to, podobne w graficznym ujęciu, liryzmie kreski i delikatności, odmienne w zastosowanej technice i kompozycji, nie stanowi tak oryginalnej wypowiedzi jak ma to miejsce w pierwszej propozycji. Zob. M. Konopnicka, *Co słonko widziało*, wyb. I. Słońska, wyd. 9, Warszawa 1982 (z nową szatą graficzną).

60 Zbiory archiwalne Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, sygn. MKŻ/AH/183/1–19, zakup 1954–1956.

formy nadającymi elegancji. W książce *O Janku Wędrowniczku*<sup>61</sup> dzieci mogły spotkać się z warsztatem malarskim, z techniką akwareli z rysunkiem tuszowym. Graficzne przedstawienia przełamane zostały miękkimi, lekkimi plamami koloru kładzionymi laserunkowo. Rzetelne rysunkowo, znakomicie charakteryzujące postaci i klimat opowiadania, szkicowe i niedosłowne w formie ilustracje opisują tekst na każdej ze stron książki. Analizując oryginały, zaznaczyć trzeba, że artysta przewidywał wszelkie możliwości druku i tak wykorzystywał środki formalne, aby jak najwierniej zostały powielone wartości oryginału. Zastosował kombinacje techniką tempery z podmalówką, linoryt, wycinankę, wypowiadając indywidualną, własną technikę. Jego prace mogą zachwycać świeżością i nowatorskim podejściem warsztatowym i formalnym<sup>62</sup>; oprawa miękka z ilustracją na okładce w stylistyce całego wydania. Wszystkie projektowane przez B. Zieleńca książki posiadają frontispis i stronę tytułową, całość włącznie z okładką utrzymane w charakterze danego projektu. Opowiadanie Heleny Bobińskiej *O kotku góralu*, zilustrowane w charakterystycznej stylistyce przez Bogdan Zieleńca, było kilkakrotnie wznawiane<sup>63</sup>. Pierwsza wersja tej książki wydana została po wojnie w wydawnictwie Książka i Wiedza w skromnej szacie graficznej z ilustracjami Leopolda Buczkowskiego<sup>64</sup>.

Utwór *Na jagody*, w okresie międzywojennym wielokrotnie wznawiany z ilustracjami Elsy Beskow, doczekał się również wydania powojennego<sup>65</sup>. Równolegle wydany przez wydawnictwo Nasza Księgarnia uzyskał nowe ilustracje Z. Fijałkowskiej, które plastycznie opisywały treść przez wiele lat w licznych wydaniach<sup>66</sup>. Są to malarskie przedstawienia wykorzystujące materię warsztatową techniki akwareli i gwaszu. Niezwykła finezyjność rysunku opisującego formę widoczna jest dopiero w oglądzie oryginałów. Przedstawienia nie zachowują w pełni rzetelności w stosunku do opisywanej przyrody. Operują jednocześnie uproszczonymi formami naiwnego realizmu; przylegając do tekstu, wprowadzają motywy baśniowe<sup>67</sup>. Pogodna kolorystyka całostronicowych obrazów kontrastuje z czernią kolumny druku. W książce brakuje paginacji. Barwna okładka broszurowego wydania to ilustracja ujęta w granatową ramę z wpisanym stylizowanym liternictwem, dyskretnie budującym całość kompozycji.

Okazałą szatę graficzną otrzymała ideowa książeczka *Kot Bazyli* W. Grodzieńskiej. Duży format (29,5 na 20,5 cm) w tekturowej oprawie broszurowej nasycony jest barwnymi ilustracjami Teresy Tyszkiewicz. Książka posiada interesującą wkłejkę i stronę

61 M. Konopnicka, *O Janku Wędrowniczku*, Warszawa 1950, wyd. 6: Warszawa 1958. Kolejną realizację graficzną utworu *O Janku Wędrowniczku* opracował A. Kulesza, Warszawa 1959. Na nowo utwór ten zilustrowała Danuta Imielska, Warszawa 1961.

62 Zbiory archiwalne Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, sygn. MKŻ/AH/182/1–15.

63 H. Bobińska, *O kotku góralu*, wyd. 2: Warszawa 1954, wyd. 4: Warszawa 1961.

64 H. Bobińska, *O kotku góralu*, Warszawa 1949.

65 M. Konopnicka, *Na jagody*, Warszawa: Wydawnictwo Michała Arcta, 1948; Zob. M. Konopnicka, *Na jagody*, Warszawa: Gebethner i Wolff, 1949; *eadem*, *Na jagody*, Warszawa: Gebethner i Wolff, 1924.

66 M. Konopnicka, *Na jagody*, Warszawa 1954.

67 Zbiory archiwalne Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, sygn. MKŻ/AH/180/1–20; MKŻ/AH/307/1–3.

tytułową z zastosowanym podobnie jak na okładce pismem odręcznym. Ilustracje ściśle odpowiadają przesłaniom treści wiersza, realistyczne, malarsko potraktowane obrazy są przystępne dla dzieci, łatwe w odczytywaniu treści<sup>68</sup>.

Z myślą o wychowaniu dzieci w duchu socjalistycznym opracowywane były ideowe opowiadania. *Brygada zapalczaków* Wacława Artyńewicza i Krystyny Szulc dotyczy odbudowy kraju<sup>69</sup>. Ilustracja autorstwa Wacława Szulca i Hanny Gutsche dostosowana jest do możliwości percepcyjnych małego dziecka. Operuje zgeometryzowaną, realistycznie naiwną formą. Wykorzystuje konstrukcje z opakowań po zapalczkach, będących jednocześnie pudełkowym światem zabawy dzieci. Ograniczone zostały możliwości koloru, wprowadzone do czerwieni i błękitu, plam skontrastowanych układami linii konturowych. Jest to przykład mało interesującej plastycznie książeczki, typowej dla wczesnych lat pięćdziesiątych. Typowa w treści dla okresu wczesnych lat pięćdziesiątych książka A. Lanoty *O sześćdziesięciu Lolku i sześćdziesięciu planie* jest przykładem bogatszego ilustracyjnie wydana. Liczne barwne ilustracje ścisłą konwencją realistyczną przylegają do jej przesłania. Autorem ilustracji jest T. Jądłowski. *Wesoła praca* Zarembiny to również opowiadania o odbudowującej się po wojnie Polsce. Na okładce przedstawienie ideowe: trzy kobiety wykonują pracę murarską<sup>70</sup>. Opracowanie plastyczne za pomocą delikatnie i miękko opisującej formy kreski i subtelnym, płasko użytym plam barwnych. Liryczna stylistyka zastosowana została kontrowersyjnie w celu pokazania realnych tematów związanych z mechanizacją, zakładami rzemieślniczymi i placami budowy.

Ilustracje profesora warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych Romana Owidzkiego towarzyszyły tekstowi *Lipniacy* Heleny Bobińskiej<sup>71</sup>. Z dużym kunsztem wykonane walorowe światłocieniowe rysunki konwencji realistycznej oddawały z rzetelnością zróżnicowanie krajobrazu i cechy charakterystyczne bohaterów.

Wielką popularność wśród dzieci zyskały sobie opowiadania o krasnalu Hałabale L. Krzemienieckiej<sup>72</sup>. W pierwszych wydaniach okładkę i ilustracje projektowała H. Rembowska, a układ graficzny H. Bielińska. Kolejne opracowanie tekstu z ilustracjami Z. Witwickiego upowszechniło się i było obecne i dostępne w latach osiemdziesiątych<sup>73</sup>. Graficzne i syntetyczne w formie, operujące zgeometryzowaną formą przedstawienia, dostosowane były do możliwości ówczesnej poligrafii. Była to charakterystyczna oprawa książki lat powojennych: z wąskim zakresem barwnym, z rysunkiem kreskowym wykorzystującym pokazanie poprzez rodzaj kreski zróżnicowania fakturalnego, urozmaiconym płasko traktowaną plamą barwną w jednym kolorze. Typowa postać krasnala znana była dzieciom również z gadżetów i z powstałego na kanwie ilustracji bohatera telewizyjnego

68 W. Grodzieńska, *Kot Bazyli*, Warszawa 1954.

69 K. Artyńewicz, W. Szulc, *Brygada zapalczaków*, wyd. 2, Warszawa 1956.

70 E. Szelburg-Zarembina, *Wesoła praca*, Warszawa 1951.

71 H. Bobińska, *Lipniacy*, Warszawa 1955.

72 L. Krzemieniecka, *Z przystępu krasnala Hałababy*, Warszawa: Spółdzielnia Światowid, 1950.

73 L. Krzemieniecka, *Z przystępu krasnala Hałababy*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1954.

programu dla dzieci. Podobną karierę wśród dzieci zrobi sympatyczny wróbel Elemelek, zaprojektowany również przez Witwickiego w jego rozpoznawalnym stylu<sup>74</sup>.

Wanda Zawidzka zilustrowała opowiadanie *Dzieci z Leszczynowej Górki*<sup>75</sup>. Linearne i lapidarne w formie niewielkie rysunki tuszem, rozsiane w tekście, pokazują wdzięcznie i prosto świat dzieci opisywany przez Malicką i Kownacką. Zyskały dużą aprobatę i popularność u czytelnika, podobnie jak samo opowiadanie. Skromne wydanie, gdzie układ typograficzny i delikatny rysunek jest jedyną ozdobą, wydane w małym formacie (16 cm) dzięki zapisowi jako lektura szkolna, było wielokrotnie wznawiane, zatem przez wiele lat obecne wśród dzieci. Zofia Fijałkowska opracowała szatę graficzną do opowiadania Janiny Porazińskiej *Kacperek*, w typowym dla autorki barwnym i nieco wyidealizowanym realizmie<sup>76</sup>. Wielość zarysowanych obrazów, ich narracyjność, bogactwo szczegółów i humor wzbogacają tekst, mimo poligraficznie surowej obróbki koloru. Urozmaiconym układem strof z szerokim marginesem, światłem w układzie wiersza oraz zastosowaną dużą czcionką zadbano o czytelność druku.

Koncepcja nowej, wydawanej od 1951 roku serii *Poczytaj mi mamo* zakładała masowy dostęp do książki z racji jej niewysokiej ceny. Te broszurowe wydania (17 na 24 cm) projektowane były z dużym rozmachem i starannością doboru ilustratorów. W omawianym zestawie pojawiły się tytuły z pierwszych wydań w tej serii. Były to Ewy Szelburg-Zarembiny *Bracia miesiące* z ilustracjami J. Karolaka<sup>77</sup> i *Mały Afrykańczyk* w opracowaniu Marii Mackiewicz<sup>78</sup>.

Zasadne jest przypomnienie oceniającego stwierdzenia S. Morawskiego: „Estetyka marksistowska tamtego okresu była w określony sposób selektywna i w konsekwencji zubożona”<sup>79</sup>, które ma zastosowanie do ideowych książek wydawanych w latach 1950–1954<sup>80</sup>. W stosunku do większości wydań po 1954 roku, szczególnie tych ilustrowanych przez wybitnych ilustratorów: Fijałkowską, Grabiańskiego, Owidzkiego, Siemaszko, Szancera, Zieleńca, stwierdzenie to nie ma wąskiego zastosowania. W większości książki polecane jako konieczne w szkolnych bibliotekach wydawano w starannej, a nawet zważywszy na ówczesne warunki – okazałej szacie graficznej. Często książki te zaopatrywano w informacje o ministerialnych zaleceniach odnośnie do ich wykorzystania w bibliotekach.

W roku 1956 wprowadzono pierwszy obowiązkowy wykaz lektur dla uczniów klas początkowych. Kolejne lata przyniosły znakomity rozwój polskiego ilustratorstwa, które miało odbicie w publikowanych lekturach szkolnych o masowym zasięgu<sup>81</sup>.

74 H. Łochocka, *O wróbelku Elemelku*, wyd. 4, Warszawa 1967.

75 Z. Malicka, M. Kownacka, *Dzieci z Leszczynowej Górki*, Warszawa 1949, wyd. 12: Warszawa 1983.

76 J. Porazińska, *Kacperek*, Warszawa 1954, wyd. 4: Warszawa 1963.

77 E. Szelburg-Zarembina, *Bracia miesiące*, wyd. 2, Warszawa 1959; zob. *eadem*, *Bracia miesiące*, rys. H. Mortkowiczówna, Warszawa 1928.

78 E. Szelburg-Zarembina, *Mały Afrykańczyk*, wyd. 3, Warszawa 1959.

79 S. Morawski, *Utopie i realia*, „Sztuka” 1980, nr 3, s. 20.

80 *Ibidem*.

81 Zob. A. Boguszewska, *Ilustratorzy i ilustracja lektur szkolnych uczniów klas początkowych w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin 2013.



## Forma plastyczna wyboru aktualnej szkolnej lektury dzieci

Współczesny rozwój kultury wyznaczają trzy główne czynniki: nowość i oryginalność twórczości, wprowadzenie dzieła do obiektywnego potencjalnego odbiorcy oraz dostęp do licznego odbiorcy wyrażany wysokim stopniem popularności społecznej. W efekcie zawiera całokształt procesu interioryzacji treści zawartych w dziele, który wpływa na formowanie lub przemianę osobowości. W aspekcie wydań ilustrowanej książki dla dzieci mechanizmy te mają bezsprzeczne zastosowanie. Szczególnie nośna wydaje się popularność wyrażana szerokim uznaniem społecznym. Nie bez znaczenia jest postępujący proces globalizacji, łączący się z komercjalizacją odbioru, mający ścisłą łączność z działaniem nowoczesnych mediów w roli nośnika kultury, ale również jako czynnika kulturotwórczego. Aktualnie mass media stanowią najaktywniejszy w zasięgu przekaz kulturowy.

Obecny stan ilustracji dla dzieci czytelny jest w poniższej refleksji:

Do dziś wydawcy wolą opierać swoją działalność wydawniczą na przedrukach [...] W konsekwencji rynek rodzimy tak bardzo został zarzucony tanimi produktami kultury masowej w stopniu, że trudno odnaleźć miejsce dla książki krajowej. [...] Tylko dlaczego kosztem dziecka? ... dziecko w Polsce było i jest bagatelizowane jako adresat i jako partner. [...] Jaką szansę ma dziecko, aby uczyć się jednocześnie rozpoznawać słowo zapisane i język obrazu, który raz spełnia funkcję historyjki obrazkowej, raz komiksu, czasem ilustracji poetyckiej, a czasem encyklopedycznej, bywa też plakatem lub piktogramem. Na ile bogactwo obrazów, które niesie życie, jest przedmiotem twórczego zainteresowania metodyków? Realizowana właśnie reforma edukacyjna dała odpowiedź negatywną<sup>82</sup>.

Opis ten oddaje grozę sytuacji polskiej ilustracji autorskiej na rynku przełomu XX i XXI wieku. Zmiany transformacyjne po 1989 roku przyniosły rozwój spółek wydawniczych i prywatnych wydawnictw. Wiele z nich podjęło się realizacji książki dziecięcej. Wiodące dotychczas wydawnictwa uległy prywatyzacji i zdecydowanie straciły na znaczeniu. Ich funkcje przejęło wiele firm, stopniowo określając swój profil wydawniczy. Domeną wydawniczą wrocławskiego wydawnictwa Siedmioróg stały się między innymi lektury szkolne dla dzieci. Ich szata graficzna została ujednoczona do konwencji okołodisnejowskiej, do której przyznawała się zbiorowo „redakcja graficzna” lub „zespół” grafików. W tej konwencji ilustrowane są masowo książki dla dzieci.

Wszystkie lektury szkolne dla pierwszego etapu kształcenia otrzymały szatę graficzną z oprawą rysunku okołodisnejowskiego lub formę książki w miękkiej oprawie, bez ilustracji, z barwną, utrzymaną w wymienionej konwencji lakierowaną okładką. Podobna konwencja była realizowana przez różne wydawnictwa. Jest to forma książki, która zdecydowanie wyparła ilustrację autorską, dominując w świecie lektur szkolnych przełomu XX i XXI wieku. Niestety nie przedstawia ona wzorców plastycznych, które można uznać za godne prezentowania dziecku w procesie kształtowania postawy estetycznej.

82 K. Lipka-Sztaarbałto, *Polska książka dla dziecka*, [w:] *Współczesna polska sztuka książki*, red. A. Słowińska, H. Kocańda-Kołodziejczyk, Warszawa 1997, s. 11–12.

Zjawiskiem korzystnym zapoczątkowanym pod koniec pierwszego dziesięciolecia XXI wieku przez Naszą Księgarnię i inne wydawnictwa było wznawianie lektur z autorską ilustracją opracowaną przed 1989 rokiem. Wydawnictwo NK wydało szereg interesująco opracowanych nowych wersji lektur. Wśród twórczości ilustratorskiej Bogusława Orlińskiego znajdujemy następujące tytuły lektur: *Dziecię elfów*<sup>83</sup>, *Gdy zapadnie noc*<sup>84</sup>, *Jak Wojtek został strażakiem*<sup>85</sup>, *Kto ty jesteś? Polak mały*, *Opowiedział dzięcioł sowie*<sup>86</sup>, *Pilot i ja*<sup>87</sup>, *Pali się*<sup>88</sup>. Stylistyka tego artysty, zrozumiała dla dzieci poprzez odwołania do realizmu i rzeczywistości bliskiej dziecku, jest poparta doskonałym warsztatowo opracowaniem. Artysta, poszukując doskonałej formy, wykorzystuje wiele wariantów projektów do utworzenia ostatniej wersji ilustracji. Posługuje się malarstwem olejnym, temperą, pastelem. Ilustracje wykreowane przez Orlińskiego w pełni kształtują wysoką jakość artystyczną książki, będąc doskonałym narzędziem kształtowania gustu plastycznego odbiorcy.

Wybrane utwory J. Brzechwy publikowane w zbiorze *Brzechwa dzieciom*, klasyfikowane jako lektura szkolna, były wznawiane ze znaną z wielu wcześniejszych wydań ilustracją Szancera w Naszej Księgarni oraz z ilustracjami Ireneusza Wolińskiego w poznańskim GMP<sup>89</sup>. Okazją do wznowień ilustracji Szancera było rocznica stulecia jego urodzin, wówczas wznowiono *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* z ilustracjami artysty<sup>90</sup>.

Wydawnictwo Dwie Siostry, specjalizujące się w wydaniach literatury dziecięcej i młodzieżowej, chętnie promujące rodzimych pisarzy i ilustratorów tworzących dla dzieci, zainicjowało serię Mistrzowie Ilustracji. Do użytkownika książki zachęca projekt graficzny serii oraz trwałość publikacji zapewniona twardą oprawą. Wśród wznovionych wydań znalazła się lektura Miry Lobe *Babcia na jabłoni* z szatą graficzną Mirosława Pokory. Malarska ilustracja na okładce, w zimnej tonacji zieleni i błękitów z akcentem czerwieni, ujęta jest w bordiurę utworzoną z finezji rysunkowej mistrza w kontraście czerni i bieli. To ciekawe rozwiązanie zapowiada formalny charakter licznych przedstawień. Stylistyka linearnych i dekoracyjnych rysunków, celnych w oddawaniu humoru sytuacyjnego i charakterystyki postaci, pogłębia wymowę treści literackich. Dobra jakość wydania w pełni oddaje kunszt rysownika, jego finezyjność linii, groteskowość ujęć. Interesujące reprinty cieszyły tym bardziej, że doczekały się realizacji w nowych, nieporównywalnie lepszych możliwościach poligraficznych.

Lektura dla klasy pierwszej *Czarna owieczka* autorstwa Jana Grabowskiego na nowo została zilustrowana przez Aleksandrę Michalską-Szwagierczak<sup>91</sup>. Równie interesujące

83 H.Ch. Andersen, *Dziecię elfów*, Warszawa 1999.

84 T. Kubiak, *Gdy zapadnie noc*, wyd. 5, Warszawa 1980.

85 C. Janczarski, *Jak Wojtek został strażakiem*, Warszawa 1993.

86 J. Brzechwa, *Opowiedział dzięcioł sowie*, Warszawa 1995.

87 A. Bahdaj, *Pilot i ja*, wyd. 8, Warszawa 1991.

88 J. Brzechwa, *Pali się!*, Warszawa 1994.

89 J. Brzechwa, *Brzechwa dzieciom*, Poznań 1993; J. Brzechwa, *Brzechwa dzieciom*, Warszawa 1991.

90 M. Konopnicka, *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, Poznań 1992.

91 J. Grabowski, *Czarna owieczka*, Warszawa 2009.



jednak w plastycznej materii inne obrazy, znacznie odbiegające od poprzedniego, realnego przedstawienia lektury, tworzą przyjazny klimat odbioru literackiego przesłania.

W serii Perły Literatury Dziecięcej, zapoczątkowanej w 2001 roku przez Wydawnictwo MEA z Warszawy z wyjątkową szatą ilustratorską, ukazały się dwie baśnie Andersena mające ugruntowaną pozycję w wykazie lektur. Były to *Królowa śniegu* i *Brzydkie kaczątko* oraz Collodiego *Pinokio*. Edycja tej serii pozytywnie wyróżnia się wśród wydawanych w tym czasie książek. Twarda oprawa, czytelny układ typograficzny zaplanowany na dużym formacie (27 na 21 cm) i wielkie bogactwo ilustracyjne to główne walory tych wydań. Czy zostały docenione przez odbiorców? Fakt ich przeceny i kolportażu przez sieć sklepów z tanią książką nie świadczy dobrze o guście estetycznym w społeczności rodziców, nauczycieli i bibliotekarzy kupujących lektury dla dzieci. Nie udało się wrócić do sprzedaży dobrej graficznie książki poprzez sieć kiosków „Ruchu”, powszechnych księgarń, jak miało to miejsce w okresie minionym. Książka jest ogólnie dostępna, obecna w marketach, ale w jej reprezentacji trudno doszukać się autorskiej ilustracji, zagubionej w pojedynczych egzemplarzach. Nawet w specjalistycznych księgarniach typu Empik dominuje jednakowa, masowo wydawana książka z ilustracją okołodisnejowską.

Nieliczne realizacje otrzymały interesującą, nową grafikę książkową – należy do nich baśń M. Konopnickiej *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*. Stanisław Ożóg jest autorem ilustracji wydanych w Rzeszowie w 1990 roku. Stylistyka tego artysty grafika oddaje charakter baśni. Mirosław Tokarczyk, autor wielu ilustracji publikowanych w dziecięcych książkach, ilustracje do baśni Konopnickiej wydał w 1997 roku w wydawnictwie NK. W tym samym roku ukazała się nowa propozycja ilustracji autorstwa Bogdana Chudzińskiego. W 1998 roku ukazała się baśń o sierotce Marysi z ilustracjami Aleksandry Kucharskiej-Cybuch<sup>92</sup>. Artystka na nowo podjęła próbę opowiedzenia treści obrazem. Liczne przedstawienia barwne i czarno-białe odbiegają wizją od uprzednio proponowanych. Aranżacja przestrzeni, gra światła wydobywana przez misterium kreski i subtelność koloru, uproszczenia i deformacje to cechy, które pozwalają rozpoznać stylistykę Aleksandry Kucharskiej-Cybuch.

W latach dziewięćdziesiątych pojawiło się wiele wersji opracowań graficznych do baśni M. Konopnickiej. Ich autorami są: Aleksandra Dybczak (Bielsko-Biała 1993), Andrzej Wróblewski (Bydgoszcz: Somix, 1990), Ela Wysoka (Bielsko-Biała: Kłasyka, 1996) Jarosław Żukowski (Wrocław: Siedmioróg, 1994, 1995, 1997). Ich cechą jest nieudolny realizm lub konwencja rysunku okołodisnejowskiego. Ta szata graficzna nie oddaje charakteru tekstu, nie ilustruje go również w znaczeniu wynikającym z zakresu treściowego pojęcia *ilustrować*, nie występuje też interpretacja tekstu. Stylistyka tych wydań to krzykliwość barwy, spłaszczona przestrzeń, kontur jednakowo opisujący formę, deformacja czerpiąca z kodu filmu animowanego, przesadnie oddająca wybrane stany emocjonalne nieadekwatne do rzeczywistości, wprowadzająca zafałszowania. Z perspektywy przeszłości w zakresie ilustracji omawianej baśni – smutna to rzeczywistość.

92 M. Konopnicka, *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, Warszawa 1998.

Warte zwrócenia uwagi ze względu na szatę graficzną są emitowane serie wydawnicze, zwykle krótkie, liczące kilkanaście tomów, takie jak Niezapomniane Książki Dzieciństwa Oficyny „Votum” w Warszawie czy zapoczątkowany w 1994 roku Klub Przyjaciół Dzieci z Bullerbyn Naszej Księgarni. Obejmowały jednak one w bardzo wąskim stopniu lektury szkolne.

## Wnioski

Reasumując, warto podkreślić bogactwo w rozwoju ilustratorstwa dla dzieci w masowych wydaniach, jakie stanowiły lektury szkolne ustalone programowo. Dobór lektur zawsze związany był z celami ideowymi, natomiast estetyka książki nie stanowiła jej pierwszoplanowej wartości. Odnośnie do lektury szkolnej za najbogatszy w autorską ilustrację okres należy uznać lata sześćdziesiąte, siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX wieku.

Ewa Kozłowska

Akademia im. Jana Długosza  
w Częstochowie

## Stare wątki – nowa jakość. Cyfryzacja dóbr kultury a otwartość w edukacji. Program FilMOTEKA Szkolna

### Wstęp

Współcześni badacze mediów cyfrowych wieszczą już upadek mediów drukowanych i elektronicznych, jako że rewolucja informacyjna i komunikacyjna lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku silnie wpłynęła i zmieniła środowisko mediów globalnych. Najlepszym przykładem tych zmian, ilościowych i jakościowych, jest upowszechnienie się na całym świecie internetu, który stał się punktem zwrotnym w tworzeniu nowych jakości kulturowych i społecznych, w dystrybucji i procesie usieciowienia informacji. Czy zatem w obliczu zmian możemy jeszcze mówić o możliwości zaistnienia starych wartości, czy też o konieczności zachowania tych wartości – w dobie nowej jakości komunikacji międzyludzkiej? Jak nowy sposób komunikowania się wpłynie na tworzenie, gromadzenie i udostępnianie wiedzy, na ile zachodzące zmiany wpłyną na nasz sposób edukowania?

### Stare wątki

Proces tworzenia nauki jest narracją. Składa się ze snucia hipotez o naturze, sprawdzania ich, korygowania i zdobywania pewności. Tworząc sprawdzalne hipotezy, bawimy się ideami, próbujemy stworzyć anomalie, dopasowywać kawałki układanki, które można zastosować do rozwiązania trudności tak, by mogły się zmienić w rozwiązywalne problemy, obmyślamy sztuczki pozwalające nam wydostać się z grząskiego obszaru. [...] Istnieje coś, co można nazwać „miękką technologią” dobrego nauczania, która stanowiłaby nieocenioną pomoc w klasie szkolnej; technologią, która ponownie zaczęłaby przywiązywać wagę do procesu rozwiązywania naukowych problemów zamiast do gotowej nauki i „odpowiedzi”<sup>1</sup>,

pisze Jerome Bruner w *Kulturze edukacji*. Ten jeden z najwybitniejszych współczesnych psychologów (przedstawia go we wstępie do książki Anna Brzezińska) w zbiorze swoich esejów pragnie odnaleźć związek między szeroko rozumianą kulturą a równie szeroko

---

1 J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 176.

pojmowaną edukacją. Zastanawia się nad jednym z najważniejszych dylematów współczesnego nauczania, a mianowicie: czy proces edukowania powinien rozwijać indywidualne umiejętności każdego z nas, czy też powinien być zanurzony poprzez nowe media w kulturze tak, by lepiej z nią asymilować jednostkę.

We współczesnym świecie, w dostarczaniu kulturowych i symbolicznych zasobów, to media właśnie odgrywają ogromną rolę. Szczególnie media cyfrowe stały się integralną częścią kulturowej i symbolicznej władzy. Terry Flew pisze:

W XIX wieku kulturę zaczęto wiązać z cywilizacją oraz z ideą, iż rozwój ludzkiego umysłu i postęp cywilizacyjny mogą łączyć się ze sobą dzięki promowaniu produkcji i dystrybucji wielkich dzieł nauki i sztuki wśród szerszych rzesz. Idea ta zapoczątkowała dyskusję nad tym, czym są „wielkie dzieła”, i przyczyniła się do rozwoju intelektualnych tradycji związanych z estetyką oraz kodyfikacji kryteriów typologii i klasyfikacji artystycznej i kulturowej wartości dla wielu produktów kulturalnych tworzonych i dystrybuowanych w ramach szerszej populacji<sup>2</sup>.

Niewątpliwie na podkreślenie zasługuje pojęcie tworzenia oraz dystrybuowania wartości i produktów kulturalnych, współcześnie nierozzerwalnie powiązane z technologiami informacyjnymi i internetem. Mówimy tu o cechach nowych mediów, które łączą internet z innymi urządzeniami cyfrowymi, takimi jak: telefony komórkowe, cyfrowe aparaty fotograficzne i kamery, smartfony, tablety. Flew klasyfikuje kilka dominujących cech, a warto tu wymienić najważniejsze, zaczynając od kompatybilności i konwergencji technologii informacyjnych i komunikacyjnych, zawartości mediów i sieci oraz gwałtownego wzrostu możliwości przetwarzania danych i ich zapamiętywania, po różnorodność form komunikowania się między ludźmi, od osobistej (blog), przez kontakt z drugą osobą (telekonferencja), po sieci komunikacyjne (fora internetowe). Uwzględnia się, co oczywiste, otwartość i dostępność do dystrybucji ogromnej zawartości ikonosfery i zasobów informacji – przez zniesienie licznych barier między wytwórcami i konsumentami zawartości medialnej, możliwości nieograniczonego przetwarzania, modyfikowania i uzupełniania przez odbiorców tych treści oraz, jak to określa, siecią dystrybucję na skalę globalną tudzież jej nieograniczoną ekspansję, a także „ucyfrowienie wszelkich form tekstu, mowy, obrazu i dźwięku oraz ich przekształcenie na formy informatyczne, które można poddać obróbce i zmianom na każdym etapie produkcji, przechowywania, dostarczania i używania, szybko przesyłać na duże odległości i przechowywać na niewielkich powierzchniach fizycznych”<sup>3</sup>. Ostatnia z wyżej poruszonych kwestii stanie się także przyczynkiem do naszych dalszych rozważań na temat cyfryzacji i otwartości dóbr kultury oraz możliwości ich wykorzystania, szczególnie w kontekście Polski.

2 T. Flew, *Media globalne*, Kraków 2010, s. 24.

3 *Ibidem*, s. 27.

## Nowa jakość

W książce *Media globalne* Terry Flew zwraca uwagę na zróżnicowane uwarunkowania rządzące współczesną polityką kulturalną państw. Podnosi także ważny aspekt ich rozwoju i historii oraz przypomina, iż to lata pięćdziesiąte XX wieku przyniosły ich powiązanie z wcześniejszą polityką medialną. Oczywiście było to, że obie rozwijały się w kontekście innych sfer – polityki społecznej i publicznej.

W swych najwcześniejszych przejawach, jak utworzenie Arts Council w Wielkiej Brytanii w 1946 r., polityka kulturalna była w dużym stopniu równoznaczna z polityką sztuki. [...] Choć w latach 60. i 70. XX wieku strategia ta została nieco rozszerzona, w szczególności poprzez upowszechnienie dostępu do sztuk pięknych [...] wśród społeczności o niższych dochodach i innych marginalizowanych grup oraz opracowanie bardziej partycypacyjnego, społecznościowego programu dla sztuk pięknych, w rzeczywistości w Wielkiej Brytanii i innych krajach anglosaskich, jak Australia czy Nowa Zelandia, polityka kulturalna właściwie nie istniała. Tym, co wyłoniło się zamiast niej, była oddzielna sfera polityki sztuki, funkcjonująca w dużej mierze w oparciu o finansowanie *ad hoc* indywidualnych twórców i grup twórczych, wzajemną ocenę jakości i strategię promowania doskonałości twórczej jako bastionu kultury narodowej [...]. Bardziej dynamiczna i całościowa koncepcja polityki kulturalnej powstała w Europie po drugiej wojnie światowej. Państwem wiodącym pod tym względem prym była Francja, gdzie w 1959 r., w okresie gaullistowskiej piątej republiki, formalnie powołano urząd ministra do spraw kultury – *Ministre d'état chargé des affaires culturelles* – na czele którego stanął André Malraux. W szerokich wytycznych dla narodowej polityki kulturalnej Malraux wskazuje na trzy kluczowe cele tejże polityki: dziedzictwo, twórczość i demokratyzację<sup>4</sup>.

W powojennej Polsce polityka kulturalna była ściśle powiązana z polityką społeczną ówczesnego państwa ludowego i bloku komunistycznego, stając się elementem propagandy. Dopiero lata dziewięćdziesiąte XX wieku stały się dla kultury i jej promocji okresem poszukiwań i początkiem przemian, a ich druga połowa początkiem dyskusji na temat promocji Polski przez kulturę<sup>5</sup>. W 1998 roku zostały zaprezentowane główne założenia i kierunki działań Ministerstwa Kultury i Sztuki również w odniesieniu do działań międzynarodowych. Za symboliczną i zwrotną datę można uznać rok 2000 – rozpoczął on okres czteroletnich przygotowań integracji Polski z Unią Europejską. W latach 2003–2004 przygotowano strategię na lata 2004–2007, a dotyczyła ona głównie sytuacji kultury na terenie naszego kraju, podkreślała znaczenie kultury w kontekście ekonomicznym i w wymiarze europejskim oraz rolę funduszy europejskich wobec możliwości promocji. Lata 2007–2008 to okres zmian politycznych i w konsekwencji zmiany zagranicznej strategii kulturalnej. Po raz pierwszy od dwudziestu lat pojawia się próba zredefiniowania priorytetów i zasad polityki kulturalnej państwa, połączenia tradycji z nowoczesnością, przeprowadzenia reform organizacji i finansowania sektora kultury. Następne lata przynoszą kolejne strategie, a wejście Polski do Unii Europejskiej zakończyło okres, w którym

4 *Ibidem*, s. 204.

5 [www.kongreskultury.pl/title,pid,556.html](http://www.kongreskultury.pl/title,pid,556.html) (dostęp: 18.05.2013).

promocja kultury w Polsce była zdominowana przez podkreślanie jej „europejskości”. Autorzy „Raportu o promocji Polski przez kulturę” w 2009 roku konkludują:

Warto zauważyć, iż w programach niemal całego spektrum politycznego w Polsce pokutują dogmaty marksistowskie, wedle których kultura, jak i wszelka działalność duchowa człowieka jest nadbudową, a więc pewnym niekoniecznym, luksusowym dodatkiem dla nielicznych, a przemysł (pojmowany w kategoriach XIX wieku) bazą, a więc czymś podstawowym i istotnym. W takiej perspektywie przemysł kultury jawi się jedynie jako petent państwa stojący w ogonku po reglamentowane fundusze, a dyplomacja kulturalna i promocja kultury stanowią margines dyplomacji tradycyjnej i promocji gospodarczej. W najlepszym wypadku są postrzegane jako modny co prawda, ale zbędny ozdobnik. Pojmowanie kultury jako wschodzącej i ważnej dziedziny gospodarki pozwala dostrzec zarazem i to, że dziedzina ta tworzy sektor pracy najbardziej wolny od alienacji, dając możliwość ekspresji i samorealizacji<sup>6</sup>.

## Dobra kultury a cyfryzacja

Cyfryzacja dóbr kultury i ich otwartość dla edukacji w Polsce stała się dość nowym zagadnieniem, wynikającym – po pierwsze – z powszechnej dostępności społecznej do Internetu, po drugie – z budowania przez media zapotrzebowania na dostęp do kultury masowej i finansowania jej oraz udostępniania, po trzecie – z konieczności digitalizacji i upowszechniania utworów, dóbr kultury i sztuki zapisanych na tradycyjnych nośnikach, także w celu ich ochrony, wynikających między innymi z polityki kulturalnej kraju i zobowiązań wobec krajów partnerskich. Użytkownicy sieci poruszają się w tych zbiorach w sposób celowy, wyszukując interesujących ich treści, lub spontanicznie, natrafiając na nie przypadkowo przy okazji przeszukiwania innych zasobów. Napotkane treści w obu wypadkach stają się źródłem wiedzy, sprzyjającej edukowaniu społecznemu. Powszechna dostępność do tekstów, fotografii, filmów, prac artystów, zarejestrowanych utworów muzycznych, dokumentów i książek udostępnionych na cyfrowych nośnikach oraz nieograniczone techniczne możliwości ich kopiowania, powielania i rozpowszechniania stwarzają jednak pole do szerokiej dyskusji o ochronie dóbr osobistych, ochronie z tytułu osobistych praw autorskich i z tytułu materialnych praw autorskich<sup>7</sup>. Współczesne prawo nie jest jednak w stanie nadążyć za nowościami technologicznymi, tym bardziej że technologie cyfrowe upowszechniają się w tempie, w którym nowe prawo nie jest w stanie przejść procedur legislacyjnych. A otwarte pozostaje pytanie, czy nieograniczona wolność i dostęp do wszelkich zasobów internetu nie będą prowadziły w efekcie do splotenia, zbanalizowania i zdeformowania informacji w cyberprzestrzeni, stającej się często jedynym źródłem informacji dla coraz większej liczby użytkowników.

6 *Ibidem*, s. 2–3 (dostęp: 18.05.2013).

7 Zob. R. Golad, „Digitalizacja zbiorów i materiałów bibliotecznych – wybrane zagadnienia prawne udostępniania zbiorów w sieci”, referat wygłoszony na I Ogólnopolskiej Konferencji *Wirtu@lna Kultura – prawne aspekty rozpowszechniania treści w cyberprzestrzeni*, Warszawa, 8.12.2010.

We wrześniu 2009 roku Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego zleciło opracowanie Raportów o Stanie Kultury, podsumowujących zmiany w obszarze kultury, jakie dokonały się w Polsce w ciągu dwudziestu lat, dodając niestety we wstępie, że „Treści zawarte w Raportach o Stanie Kultury odzwierciedlają wyłącznie poglądy ich autorów”<sup>8</sup>. Pośród wielu opracowań: o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej, o finansowaniu i zarządzaniu instytucjami kultury, o systemie ochrony dziedzictwa kulturowego, o muzeach, o wzornictwie, o rynku dzieł sztuki, o książce, o teatrze, o tańcu współczesnym, o kinematografii, o szkolnictwie artystycznym, o edukacji kulturalnej, o mediach audiowizualnych, o promocji Polski przez kulturę, znalazł się Raport o digitalizacji dóbr kultury. Zawarto w nim „Program digitalizacji dóbr kultury oraz gromadzenia, przechowywania i udostępniania obiektów cyfrowych w Polsce 2009–2020”. We wstępie czytamy:

Gromadzenie polskiego dziedzictwa narodowego, jego przechowywanie dla następnych pokoleń i jak najszerze udostępnienie jest powinnością instytucji powołanych do przechowywania zasobów kultury. Od końca XX wieku polskie instytucje wprowadzają nowoczesne metody zabezpieczenia dóbr kultury, tworząc ich cyfrowe odwzorowania, które dzięki nowym technologiom komunikacyjnym mogą być udostępniane milionom użytkowników z całego świata za pomocą internetu. Digitalizacja dokumentów archiwalnych, bibliotecznych, muzealnych oraz audiowizualnych jest również jednym ze sposobów zabezpieczenia majątku państwa i ma szczególne znaczenie w przypadku obiektów zagrożonych bezpośrednim zniszczeniem, co dotyczy w głównej mierze analogowych zapisów audiowizualnych oraz dokumentów papierowych na kwaśnym papierze. Najbardziej zagrożone degradacją są materiały audiowizualne, na co wskazuje Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów i2010: Biblioteki Cyfrowe<sup>9</sup>.

Cały Raport obejmuje i analizuje wiele zagadnień, diagnozuje stan przechowywania, gromadzenia, digitalizacji i udostępniania obiektów cyfrowych do roku 2008, omawia tendencje zmian w digitalizacji i przechowywaniu dokumentów cyfrowych, podnosi misję i cele cyfryzacji zasobów do roku 2020, przywołuje instrumenty wdrażania programu, wreszcie prognozuje koszty. Analiza omawianych zagadnień wskazuje na konieczność zmiany podejścia do gromadzenia, zabezpieczania i udostępniania cyfrowych narodowych obiektów kultury, edukacji i nauki. Pojawia się konieczność odejścia od doraźnych działań na rzecz rozwiązań systemowych i długofalowych oraz współpracy wielu instytucji państwa.

W europejskim kontekście ucyfrowienia polskich zbiorów archiwalnych, bibliotecznych, muzealnych i audiowizualnych ten ostatni wątek interesować nas będzie najbardziej. Dla sektora audiowizualnego szczególne znaczenie ma projekt zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie dziedzictwa kinematograficznego<sup>10</sup>. Apeluje on między

8 <http://www.kongreskultury.pl> (dostęp: 18.05.2013).

9 *Ibidem*, s. 4, także w: [http://europa.eu.int/information\\_society/activities/digital\\_libraries/doc/communication/pl](http://europa.eu.int/information_society/activities/digital_libraries/doc/communication/pl) (dostęp: 18.05.2013).

10 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 16 listopada 2005 r. w sprawie dziedzictwa filmowego i konkurencyjności związanych z nim działań przemysłowych, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ> (dostęp: 18.05.2013).



innymi do państw członkowskich o dopuszczenie kopiowania do celów konserwacyjnych. Zasoby audiowizualne w omawianym Raporcie zostały sklasyfikowane odrębnie, ponieważ stanowią część zasobów bibliotek, archiwów, a także są gromadzone przez Filmotekę Narodową i instytucje medialne, publiczne i komercyjne radia i telewizje. Autorzy przytaczają między innymi następujące dane<sup>11</sup>: zasoby Filmoteki Narodowej liczą około 15 tysięcy filmów (zaczęto prace nad ich digitalizacją, że wspomnimy dostępne na rynku *Cud nad Wisłą* [1921] Ryszarda Bolesławskiego, *Dla Ciebie, Polsko* [1920] Antoniego Bednarczyka, *Mogila Nieznanego Żołnierza* [1927] Ryszarda Ordyńskiego, *Mocny człowiek* [1929] Henryka Szary, *Rok 1863* [1922] Edwarda Puchalskiego, *Pan Tadeusz* [1928] Ryszarda Ordyńskiego). Telewizja Polska (TVP) przechowuje około 100 tysięcy pozycji filmowych oraz 300 tysięcy pozycji wideo w standardzie Betacam Digital, zasoby szkół filmowych obejmują około 7 tysięcy godzin filmów krótkometrażowych, około tysiąca godzin etud szkolnych, około 5 tysięcy etud nieszkolnych, ponadto zbiory filmowe gromadzone są w Archiwum Wytwórni Filmów Oświatowych (ok. 2000 filmów), Wytwórni Czołówka czy Telewizji Polsat.

## Otwartość w edukacji

W 2009 roku powstał Narodowy Instytut Audiowizualny (NInA)<sup>12</sup>, przekształcony z Polskiego Wydawnictwa Audiowizualnego, którego misją

jest systematyczna digitalizacja i upowszechnianie dostępu do zrekonstruowanych i zapisanych cyfrowo materiałów. Efekt tych działań dostępny będzie w multimedialnym portalu zawierającym materiały archiwalne i audycje nowe, wyprodukowane w ostatnich latach. W dalszej perspektywie czasowej oprócz misji archiwizacyjnej, prowadzonej przy użyciu najnowszych technologicznych osiągnięć, NInA ma także prowadzić działalność edukacyjną i badawczą. Zaawansowane rozważanie problematyki digitalizacji, rekonstrukcji i twórczości audiowizualnej ma służyć pogłębieniu świadomości własnego dziedzictwa narodowego i umożliwić dostęp do często wybitnych artystycznie świadectw przeszłości, które mogą znacząco wzbogacić myślenie o świecie współczesnym i pomóc w budowaniu teraźniejszej tożsamości<sup>13</sup>.

NInA, według założeń Raportu, docelowo powinna przechowywać tylko zasoby cyfrowe po ich zdigitalizowaniu i być instytucją niezależną od Filmoteki Narodowej i archiwów państwowych, a także dbać o dobre praktyki i profesjonalizm przy opracowaniu materiałów archiwalnych. Zespół do spraw Digitalizacji powołany przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego opublikował dokument „Opracowanie standardów

11 *Program digitalizacji dóbr kultury oraz gromadzenia, przechowywania i udostępniania obiektów cyfrowych w Polsce 2009–2020*, <http://www.kongreskultury.pl>, s. 19 (dostęp: 18.05.2013).

12 Zob. <http://www.nina.gov.pl> (dostęp: 18.05.2013).

13 *Ibidem*, s. 23 (dostęp: 18.05.2013).

technicznych dla obiektów cyfrowych tworzonych przy digitalizacji dziedzictwa kulturowego<sup>14</sup>, określając tym samym zasady i zalecenia, które między innymi omawiają wszelkie parametry przyczyniające się do ujednoczenia standardów i procedur digitalizacji obowiązujących w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki obiektów muzealnych i audiowizualnych. Ważne w kontekście udostępniania zbiorów szerokiej publiczności staje się wskazanie w opracowaniu poziomu ich jakości: archiwizacja lub zabezpieczenie do celów produkcyjnych – najwyższa jakość, udostępnienie w internecie – najniższa jakość. Podobnie rzecz się ma z zawartością merytoryczną, gdzie zaleca się najwyższą jakość dla filmów kinowych i telewizyjnych oraz profesjonalnych wykonań artystycznych, średnią jakość dla profesjonalnych materiałów informacyjnych i publicystyki, a jakość najniższą dla poradników, teleturniejów, zarejestrowanych wydarzeń (w tym amatorskich, policyjnych, sądowych, rządowych itp.)<sup>15</sup>.

Wobec tak szerokich planów cyfryzacji, między innymi polskich zbiorów dziedzictwa kulturowego, powstaje poważny problem z udostępnieniem zawartości cyfrowych w internecie. Barię dostępu do dokumentów są ograniczenia wynikające nie tylko z prawa autorskiego, praw pokrewnych, ochrony danych osobowych i prawodawstwa polskiego w ogóle, ale również z możliwości darmowego dostępu do oprogramowania przez archiwa, biblioteki i wszystkich użytkowników internetu. Bez nieodpłatnych licencji niewyłącznych na publikacje cyfrowe oraz zamieszczania dokumentów na licencjach typu Creative Commons („Creative Commons nie jest licencją, dokładnie chodzi tu o zbiór licencji, bowiem Creative Commons obejmuje szereg wariantów licencji różniących się w szczególności dotyczących uprawnień odbiorców treści, tak rewolucyjnych z punktu widzenia klasycznego podejścia do kwestii własności intelektualnej jak licencje typu Free Software – nie zakłada bowiem całkowitego »uwolnienia« treści<sup>16</sup>) powszechność dostępu do zasobów cyfrowych traci sens, a jedynie możliwe staje się udostępnienie archiwów, dla których ochrona prawno-autorska wygasła<sup>17</sup>. Stwarza to również problem w dostępie do otwartych zasobów edukacyjnych i otwartości edukacji w ogóle.

Autorzy *Przewodnika po Otwartych Zasobach Edukacyjnych*<sup>18</sup>, udostępnianego na licencji Creative Commons, w poszukiwaniu odpowiedzi na kondycję otwartych zasobów edukacyjnych i otwartość w edukacji (rozumianych w kontekście cyfrowych technologii) w Polsce odnoszą się we wstępie do „The Horizon Report 2010”<sup>19</sup>, prognozującego trendy i rozwój otwartych treści edukacyjnych na ten rok. W raporcie przygotowanym przez The New Media Consortium (NMC) ta międzynarodowa koalicja instytucji edu-

14 *Standardy w procesie digitalizacji obiektów dziedzictwa kulturowego*, red. G. Płoszajski, Warszawa 2008; zob. także: <http://bcpw.bg.pw.edu.pl/Content/1262/>, <http://www.nina.gov.pl/docs/instytut> (dostęp: 18.05.2013).

15 *Ibidem*.

16 Cyt. za: P. Gawrysiak, *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*, Warszawa 2008, s. 341.

17 *Ustawa o prawach autorskich i prawach pokrewnych z dnia 4 lutego 1994 r.*, DzU z 2000 r., nr 80, poz. 904.

18 <http://www.nina.gov.pl/edukacja/przewodnik> (dostęp: 22.05.2013).

19 <http://historiaimedia.org/2010/> (dostęp: 2.05.2013).

kacyjnych, zajmująca się wykorzystaniem nowych mediów w edukacji, podnosi problem konieczności wzmocnienia znaczenia instytucji edukacyjnych wobec „permanentnego nadmiaru informacji” i jakości wiedzy przenikającej do społeczeństw i konieczności przygotowania uczniów i studentów do krytycznego odbioru informacji transponowanych przez media. Czytamy w nim także o dostępie do wiedzy z każdego miejsca i o każdym czasie, o roli sieci społecznościowych i ich wpływie na samokształcenie.

Uznanie przez The New Media Consortium otwartej edukacji za jeden z kluczowych trendów 2010 roku to dowód na to, że otwartość w nauce nie jest niszową ideologią podważającą tradycyjne modele dystrybucji wiedzy, ale poważną alternatywą, pozytywnie wpływającą na dostępność wiedzy i odpowiadającą zmieniającej się dzięki internetowi roli instytucji edukacyjnych<sup>20</sup>.

Termin Otwarte Materiały Edukacyjne (Open Educational Resources, OER) po raz pierwszy został użyty podczas Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries przy UNESCO w 2002 roku<sup>21</sup>. Uczestnicy spotkania dostrzegli wówczas potrzebę powstania dostępnych dla wszystkich zasobów edukacyjnych, które można swobodnie przetwarzać. Otwarte materiały czy zasoby edukacyjne powinny zatem przybierać dowolną formę, którą można zapisywać, przekształcać, adaptować na własne potrzeby, łączyć z innymi (np. obraz, tekst i dźwięk), rozpowszechniać, poprawiać, tłumaczyć na inne języki – w ramach wolnych licencji. Mogą być dowolną formą tekstu (artykuł, książka itp.), podręcznikiem, wykładem, pokazem, wykresem danych, tabelą, filmem, fotografią (multimediami), muzyką i mieć znamiona materiału edukacyjnego. *Przewodnik po Otwartych Zasobach Edukacyjnych* stanowi doskonałe kompendium wiedzy dla każdego, kto chce nie tylko kompetentnie, ale i zgodnie z prawem korzystać z zasobów internetu. Porządkuje wiedzę o możliwościach wyszukiwania i zastosowania zasobów, daje narzędzia pracy do tworzenia i dodawania nowych, odsyła do stron internetowych, w tym wyszukiwarek, domen publicznych, zasobów i instytucji polskich i zagranicznych, wyodrębnia wiedzę w zakresie poszczególnych dziedzin nauki i na zróżnicowanym poziomie nauczania, pokazuje, jak tworzyć własne strony i budować ich wygląd, by jak najlepiej korzystać z tworzonych przez siebie zasobów.

Wobec tak przygotowanych teoretycznych podstaw do korzystania z otwartych zasobów cyfrowych ważne i interesujące wydają się liczby dotyczące powszechności dostępu do internetu w Polsce. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji zorganizowało w 2011 roku w Warszawie konferencję pod hasłem *Stan polskiego internetu*<sup>22</sup>. Z zaprezentowanych tam danych wynikało, że jeszcze w 2007 roku dostęp do sieci miała co trzecia rodzina (36%). W innych krajach Unii Europejskiej – prawie połowa (49%). Ewidentna zmiana nastąpiła w 2008 roku, kiedy 48% polskich gospodarstw domowych korzystało z internetu. W kolejnym roku było to już 59%. Na koniec 2010 roku dostęp

20 <http://historiaimedia.org/2010/> (dostęp: 2.05.2013).

21 <http://otwarta.nauka.pl/przewodnik-po-otwartej-nauce/6-otwarte-zasoby-edukacyjne/> (dostęp: 3.04.2013).

22 <http://www.pti.org.pl/index.php/>, *Znany „Stan Polskiego Internetu”* (dostęp: 12.04.2013).

do sieci miało w Polsce 63% rodzin, w krajach unijnych – 70% (dane MSWiA). Dostęp do szerokopasmowego internetu miało u nas 57%, podczas gdy w UE – 61%. Resort, korzystając z danych GUS, potwierdził że wykluczenie cyfrowe związane jest głównie z wiekiem, wykształceniem i miejscem zamieszkania. Dla badanych respondentów w wieku 16–24 lat aż 97% to użytkownicy internetu, wśród osób starszych (65–74 lata) jest ich tylko 9,4%. W ostatnich latach przybyło w Polsce osób regularnie korzystających z sieci co najmniej raz w tygodniu (z 34% w 2006 r. do 52% w 2009 r.). Zmniejszyła się liczba Polaków nigdy niekorzystających z internetu: z 52% w 2006 roku do 39% w 2009 roku.

Portal badawczy gemius.pl opublikował w 2011 roku kolejne ciekawe dane<sup>23</sup>, tym razem dotyczące serwisów wideo i oglądalności produkcji filmowych. Wynika z nich zdominowanie wszystkich wyszukiwanych treści internetowych przez serwisy wideo, z którymi kontakt miało 95% internautów powyżej 14. roku życia, a ponad połowa badanych (53%) zadeklarowała korzystanie z telewizji internetowej. Internauci docierają do otwartych treści wideo przez wyszukiwarki lub wpisanie znanego sobie adresu internetowego. Podstawowym celem jest relaks i rozrywka, a najczęściej podawanym kolejnym powodem oglądania tych treści jest także informacja. O celach edukacyjnych mówi 44%, a 31% chce się orientować w życiu kulturalnym. Podkreślany jest darmowy dostęp, jakość obrazu i dźwięku oraz różnorodność treści. Ponad 81% ankietowanych regularnie korzysta z serwisów wideo, w tym jedna trzecia korzysta codziennie.

Niewątpliwie współcześnie wszelkie produkcje filmowe i filmy dokumentalne zaliczane są do najbardziej pożądanych i efektywnych środków dydaktycznych<sup>24</sup>. W szkole bywają stosowane różnie. Najczęściej popełnianym błędem w metodyce wykorzystania filmu jest projekcja pozbawiona komentarza i analizy wybranego obrazu ruchomego i zastępowanie nim realizowanej tematyki. Innym mankamentem wydaje się niemożność pokazania w trybie 45 minut niektórych utworów w całości, co ogranicza analizę dzieła na różnych jej poziomach (warstwach artystycznych) oraz łączenie wyjątków z różnych obrazów bez uświadomienia oglądającym celowości wyboru i ich kolejności. Zastosowanie w edukacji różnych form filmowych, w tym dokumentu, pozwala na zmaksymalizowanie pogłębienia w nauczaniu przez wizualne zbliżenie do prezentowanych wydarzeń, bohaterów, dzieł sztuki czy miejsc. Otwartość na ten typ edukowania jest jednym z warunków przygotowania młodych ludzi do dominacji multimedialnego, wizualnego przekazu informacyjnego. Materiały edukacyjne, przygotowywane i gromadzone przez takie instytucje jak: Wytwórnia Filmów Oświatowych i Programów Edukacyjnych w Łodzi<sup>25</sup>, Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych w Warszawie<sup>26</sup> czy Archiwum

23 Files.gemius.pl/Reports/2011/gR\_Audio\_i\_wideo\_w\_sieci\_styczen\_2011\_ost.pdf (dostęp: 14.04.2013).

24 J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2008, s. 97; zob. także: A. Suchoński, *Środki audio-wizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa 1987, s. 236.

25 <http://www.wfo.com.pl/kod/frames.htm> (dostęp: 6.04.2013).

26 <http://www.wfdif.com.pl/zaf/main.html> (dostęp: 10.04.2013).

Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie<sup>27</sup>, bywają niepełne, stąd konieczność sięgnięcia do otwartych treści edukacyjnych dostępnych w internecie.

## Filmoteka Szkolna

Polskim programem spełniającym wszelkie znamiona nowoczesności w edukacji jest Filmoteka Szkolna<sup>28</sup>. Profesor Ewelina Nurczyńska-Fidelska, przewodnicząca Zespołu Redakcyjnego Programu Filmoteka Szkolna, pisze:

Przedstawiany projekt przyjął formułę, którą można określić jako otwartą, dającą nauczycielom różne możliwości wykonywania zadań edukacyjnych i wychowawczych, zarówno tych realizowanych w systemie lekcyjnym, jak i pozalekcyjnym (koła zainteresowań, DKF-y, spotkania okolicznościowe). W pierwszym etapie projekt ten obejmuje filmy polskie. Ich oferty nie określa jednak kategoria dzieł najwybitniejszych w dziejach polskiego kina, nie jest ona także antologią tekstów tworzących jego historię. Autorzy projektu zaproponowali takie filmy, by szkolne spotkania kierowały uwagę uczniów na te poziomy rozmów, które odkrywają głębokie sensy intelektualne i moralne. W wyborach tych nauczyciel dostrzeże jednak także możliwość refleksji nad cechami formalnymi dzieła filmowego – jego wyznacznikami estetycznymi i gatunkowymi<sup>29</sup>.

Filmoteka Szkolna zbudowana jest na otwartej formule, umożliwiającej korzystanie z niej nauczycielom wielu przedmiotów – wiedzy o kulturze, języka polskiego, plastyki, historii, wiedzy o społeczeństwie. Na 26 płytach CD umieszczono razem 55 filmów poddanych cyfrowej renowacji. Każdy zestaw uzupełniony jest komentarzem filmoznawczym profesora Tadeusza Lubelskiego i komentarzem subiektywnym w formie etiid studentów PWSFTviT z udziałem znanych aktorów czy twórców popkultury w Polsce. W wyborze pomaga znaczący tytuł każdego zestawu i jego graficzny akcent w postaci piktoqramu, jak na przykład: *Kino myśli*, *Moralność kamery*, *Obserwacje codzienności*, *Kadry pamięci*, *Obrazy magiczne*, *Filmowe przypowieści*, *Siła symbolu*, *Metafory prawdy*, *Mówić nie wprost*, *Bez komentarza?*, *Rozdroża historii*, *Zapisy przeszłości*, *Wokół narodowych stereotypów*, *Gorzki śmiech*, *W krzywym zwierciadle*, *Współczesne lęki*, *Portrety zbiorowości*, *Mali bohaterowie*, *Między fikcją a rzeczywistością*, *Poezja i proza kina*, *Kino o kinie*, *Gry filmowe*, *Malarskie inspiracje*, *Nowa estetyka*, *Esej filmowy*, *Kim jestem?*. W opracowaniu jest kolejnych 28 tematów, do których ponownie dobrane zostaną filmy polskie, a szkoły uzyskają dostęp do zestawów przez specjalnie przygotowaną platformę internetową. Już obecnie strona internetowa Filmoteki stanowi, w powiązaniu ze stroną Narodowego Instytutu Audiowizualnego, nieoceniony portal edukacyjny i źródło rozbudowanej wiedzy kulturotwórczej i kulturoznawczej oraz informacji o kolejnych projektach edukacyjnych z nią powiązanych. Otwarty program edukacyjny Filmoteka Szkolna rozpoczął działalność

27 <http://www.adm.ap.gov.pl> (dostęp: 12.04.2013).

28 <http://www.FilmotekaSzkolna.pl> (dostęp: 12.04.2013).

29 *Ibidem*.

w 2009 roku i od razu został uhonorowany nagrodą **Inicjatywa Edukacyjna Roku** przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i „Głos Nauczycielski” oraz **Platynowymi Koziołkami** na Międzynarodowym Festiwalu Filmów Młodego Widza w Poznaniu, a Bogdan Zdrojewski, minister kultury i dziedzictwa narodowego, nadał mu charakter strategiczny.

## Wnioski

W upowszechnieniu współczesnych mediów edukacja filmowa i przez film może zająć poczesne miejsce. Zastanawiające jest jednak, że w dobie rozwoju i ekspansji kultury audiowizualnej we współczesnej polskiej szkole obok wychowania plastycznego, muzycznego, literackiego czy informatycznego edukacja filmowa nie znalazła jeszcze godnego dla siebie miejsca. Możliwe, że edukacja taka powinna rozpocząć się jeszcze wcześniej i powrócić jak tradycja głośnego czytania dzieciom. Już dziś część rodziców przypomniała sobie o przezroczach wyświetlanych w latach osiemdziesiątych (dostępnych także w internecie<sup>30</sup>) przez rzutniki „Bajka”, „Ania”, „Jacek” – produkowanych przez Łódzkie Zakłady Kinotechniczne – w zaciszu domowym. Oglądanie kolorowych slajdów i czytanie na głos, zapach rozgrzanego bakelitu obudowy rzutnika i prześcieradło na drzwiach zamiast ekranu – może to być odpowiedź na nowy początek edukacji filmowej. Kiedy nowa technologia, internet, DVD, telewizja cyfrowa i całodzienne kanały dla dzieci zastąpiły w wielu rodzinach nawet czytanie książki, powrót do starych wątków w nowej jakości może się okazać sprawdzonym sposobem na wychowanie i otwartość w edukacji.

---

30 <http://www.bajkidladzieci.13tka.com/bajki-z-rzutnika> (dostęp: 10.04.2013).





Część IV

Międzykulturowe i wielokulturowe  
konteksty edukacji



Małgorzata Drost-Rudnicka  
Uniwersytet Opolski

## Wiedza uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej na temat regionu

### Wstęp

Czuwanie nad wszechstronnym rozwojem młodego pokolenia poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczych to jedno z licznych zadań szkoły, które sprzyja osiągnięciu coraz większej samodzielności w otaczającym świecie. Dlatego ważną rolę w kształceniu i wychowaniu wczesnoszkolnym pełni edukacja regionalna, stanowiąca jednocześnie wyzwanie i szansę, gdyż stwarza możliwość uczynienia edukacji bliższej dziecku i bardziej przystępnej. Jest polem samorealizacji dziecka, rozwijania jego aktywności i inspiracją do podejmowania różnorodnych działań. Przyczynia się do rozwoju zarówno jednostki, jak i wspólnoty, ma więc wymiar indywidualny, jak i społeczny<sup>1</sup>. Istotą edukacji regionalnej jest „kształcenie i wychowanie, które służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”<sup>2</sup>.

Edukacja regionalna nie zajmuje się zdarzeniami abstrakcyjnymi, lecz tymi, które symbolizują region, a więc bliskimi, nabierającymi w myślach ucznia wymiaru konkretnego, racjonalnego, sprawdzalnego, niemal żywego, na co dzień oglądanego, wiernie towarzyszącego dzieciom i młodzieży. Według P. Kowalika jest

ogółem procesów, których celem jest zmienianie ludzi, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowania, a także zapoznanie ich z kulturą swego regionu oraz uwrażliwienie na odrębności kulturalne innych regionów, a poprzez to wpajanie dzieciom tolerancji oraz umacnianie patriotyzmu. Edukacja ta ma na celu świadome kształtowanie więzi emocjonalnych z tzw. ojczyzną prywatną, tj. tym obszarem, gdzie się człowiek urodził, czy też spędził część lub całe życie<sup>3</sup>.

W tym też sensie **mała ojczyzna** staje się wielowymiarową naturalną rzeczywistością dydaktyczno-wychowawczą, która prowadzi do racjonalizacji procesu

---

1 G. Paprotna, *Wybrane zagadnienia edukacji regionalnej w przedszkolu*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Katowice – Kraków 1999, s. 29.

2 Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1996 r., nr 67, poz. 329, z późn. zm.

3 P. Kowalik, *Tematyka regionalna w podręcznikach*, [w:] *Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*, red. L. Pawelec, Kielce 2006, s. 38.

nauczania, zarówno w aspekcie jego mocy inspirującej, jak też przysposabiającej do życia, czemu służy wszechstronne poznawanie przez uczniów najbliższego środowiska, a także zrozumienie całej jego złożoności społecznej, gospodarczej, historycznej<sup>4</sup>.

### Edukacja regionalna a środowiska wychowawcze

Urzeczywistnienie edukacji regionalnej odbywa się zarówno w rodzinie, jak też poprzez środowiska takie jak: przedszkole, szkoła, społeczności lokalne, instytucje, wspólnoty religijne i media. W tym opracowaniu uwagę zwrócono na niektóre z nich, a mianowicie: rodzinę, przedszkole i szkołę.

Dla świadomego swych korzeni człowieka niezwykle ważna jest tożsamość regionalna. Siła kultury duchowej, więzi emocjonalne, przywiązanie do „małej ojczyzny” to wartości przekazywane kolejnym pokoleniom. Edukacja regionalna zmierza do pełniejszego poznania dziedzictwa kulturowego, kształtowania w uczniach poczucia własnej tożsamości. Tak rozumiana transmisja dziedzictwa kulturowego, jako przekaz treści i dóbr kulturowych w danych czasie i przestrzeni, spełnia w życiu każdej wspólnoty określone funkcje, obejmujące m.in.:

- przekaz tradycji, dzięki której dana wspólnota nie musi tworzyć wszystkiego od początku, lecz może dysponować potencjałem stworzonym przez poprzednie pokolenia;
- kształtowanie podstaw integracji, identyfikacji oraz poczucia wartości wspólnoty jako małej grupy społecznej na tle innych grup;
- wzmacnianie zarówno adaptacyjnej roli kultury, jak i stawanie się czynnikiem jej rozwoju;
- budowanie poczucia stabilizacji, zapewniającej z jednej strony – komfort psychiczny jednostce, a z drugiej otwartość na funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej<sup>5</sup>.

Dziecko, przychodząc na świat, nie otrzymuje gotowego dziedzictwa kulturowego, cywilizacyjnego, lecz poznaje je w procesie kształcenia i wychowania. Rodzice jako pierwsi przekazują dziecku własne doświadczenia życiowe, wśród nich te, które uzyskali od swoich rodziców, a także te zawarte w kulturze i cywilizacji, czyli nagromadzone przez tysiące ludzkich pokoleń. Rodzina stwarza własne środowisko kulturowe, swój mniej lub bardziej wyraźny styl życia, swoje indywidualne sposoby wyrażania się, swoje zwyczaje, nawyki, własne słownictwo. Każda rodzina posiada swoją specyfikę, która jest wyrazem zróżnicowania kulturowego w ludzkich zbiorowościach. Obok elementów kultury życia codziennego kulturowanych w obrębie wszystkich rodzin w danym środowisku są rodzinne elementy czy warianty postaw, działań czy zachowania charakterystyczne tylko dla tej rodziny i stanowiące o jej odrębności. Uzyskują one często status **tradycji rodzinnej** i są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Pierwsze działania w zakresie edukacji regionalnej dziecka pojawiają się w rodzinie – naturalnym środowisku jego wychowania. Gabriela Kapica stwierdza, że

4 A. Kociszewski, A. Omelaniuk, ks. W. Pilarczyk, *Szkola a regionalizm*, Ciechanów 1996, s. 92.

5 E. Ogrodzka-Mazur, *Dziecko i regionalizm*, „Życie Szkoły” 2004, nr 4, s. 261.

dzieciństwo – to okres decydujący o kształcie osobowości człowieka. Szczególnie piętno wyciska na niej miejsce urodzenia i spędzania pierwszych lat życia. Postawy wobec własnej osoby oraz bliskich i obcych, uformowane pod wpływem najbliższego dziecka środowiska rodzinnego i lokalnego, są najtrwalsze<sup>6</sup>.

Właśnie od rodziny zaczyna się konstruowanie naszej tożsamości kulturowej. Stanowi ona najważniejszy kontekst kulturowego rozwoju jednostki oraz pełni rolę inspirującą i inicjującą wszelką działalność kulturową. W rodzinie dokonuje się

przekaz tradycji, rozwija uczuciowość, wrażliwość i intelekt, daje podstawy wiary, norm moralnych i więzi rodzinnych, uczy się hierarchii osób i mądrej wolności. To z domu rodzinnego wynosi się wzorce zachowania i wartościowanie, które dziecko konfrontuje po przekroczeniu progów przedszkola i szkoły<sup>7</sup>.

Dlatego ważna jest rola instytucji wychowujących, które powinny wspierać system wartości wyniesionych przez dziecko z domu rodzinnego.

Niezwykle ważnym etapem w kształtowaniu świadomości regionalnej jest przedszkole. To tutaj poprzez stworzenie specyficznego klimatu wychowawczego dzieci mają wiele możliwości codziennych kontaktów z szeroko ujmowanym środowiskiem lokalnym. Dzięki nim otaczająca je rzeczywistość staje się bardziej atrakcyjna i przyjaźniejsza. W tym też kontekście przedszkole staje się tym miejscem, w którym dochodzi do rozbudzania uczuć i przywiązania do rodzinnych stron. Proces ten, zapoczątkowany w przedszkolu, winien być kontynuowany i rozszerzany w działalności na etapie wczesnoszkolnym. Przedszkole i szkoła w sensie formalnym stanowią pierwsze szczeble edukacji regionalnej, wspierane przez pozostałe środowiska i instytucje. Ich rola jest tu szczególnie znacząca dla dzieci, gdyż w tym okresie życia kształtują się u nich podstawy ich tożsamości. Wychowanie w przedszkolu i w szkole przyczynia się więc do odnalezienia i określenia swego miejsca w rzeczywistości społecznej i kulturowej oraz do budowania poczucia własnej wartości i dostrzegania jej u innych. Nauczyciel, jego wiedza dotycząca regionu, a także postawy prezentowane wobec regionalizmu odgrywają tu niezwykle ważną rolę. Aby skutecznie edukować dzieci i przekonywać je o potrzebie podtrzymania tradycji, każdy nauczyciel powinien wyznawać zasadę: „cudze chwalicie, swego nie znacie”.

Jan Paweł II, dla większości z nas niekwestionowany autorytet, kiedyś powiedział do młodych ludzi: „Każdy z was młodych znajduje w życiu swoim jakieś własne Westerplatte, jakiś wymiar zadań, który trzeba utrzymać i obronić. Obronić dla siebie i dla innych”<sup>8</sup>. Naszym Westerplatte powinny być wszystkie wartości kulturowe, bogate tradycje folkloru – wszystko to, co zostało utworzone i utrzymane przez wieki w naszym regionie i naszej Ojczyźnie.

6 G. Kapica, *Przygotowanie do partnerstwa kulturowego*, „Życie Szkoły” 2004, nr 5, s. 5.

7 H. Bieniusa, *Szkolne wymiary edukacji regionalnej*, [w:] *Lokalne dziedzictwo (wielokulturowe i walory przyrodnicze jako wartość promocyjno-turystyczna*, red. E. Nycz, Opole 2012, s. 80.

8 Papież Jan Paweł II, *Kalendarz Misyjny na 2003 r.*, s. 5.

## Istota i cele edukacji regionalnej w klasach I–III

Istotą edukacji regionalnej w myśl założeń MEN jest „powrót do domu, do źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej”<sup>9</sup>. Z tej tezy wynika, że w edukacji regionalnej należy zwracać uwagę na najszerze kręgi środowiska, w którym człowiek żyje, od najbliższych do najbardziej odległych, od środowiska rodzinnego aż po „globalną wioskę”. Ten symboliczny powrót winien oznaczać, że dziecko od najmłodszych lat będzie się wychowywało w poczuciu bliskości środowiska lokalnego, lecz z dala od ksenofobii, w poczuciu poszanowania wartości płynących z najbliższego otoczenia, ale bez lęku czy wrogości wobec „innych – obcych” wartości.

Dzieci powinny wiedzieć, że region to nie tylko kraina geograficzna, historyczna oraz kulturowa, ale również określająca dziedzictwo pokoleń pewna społeczność połączona więzią materialną i duchową, ważna część składowa kultury całego narodu. Specyfika edukacji regionalnej polega na tym, że cele i treści wynikają z tego, co jest ważne dla regionu i co wyróżnia go spośród innych<sup>10</sup>,

generalnym zaś celem powinno tu być kształtowanie szacunku dla własnego dziedzictwa kulturowego, systemu wartości, języka, tradycji, zwyczajów i obyczajów<sup>11</sup>.

W myśl założeń programowych edukacji regionalnej głównym jej celem uczyniono:

- pełniejsze poznanie własnej kultury, dziedzictwa historycznego,
- wydobycie wielorakich wartości narodowych, państwowych, ogólnoludzkich,
- kształtowanie świadomych swych możliwości i powinności obywateli kraju i swojej „małej ojczyzny”,
- formowanie postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych kultur i zbliżenie europejskie<sup>12</sup>.

Z kolei w podstawie programowej wyróżniono następujące cele edukacyjne szkoły podstawowej związane bezpośrednio z założeniami edukacji regionalnej:

- poznanie najbliższego środowiska i specyfiki swojego regionu,
- rozwijanie wartości rodzinnych związanych z wartościami kulturowymi wspólnoty lokalnej,
- rozwój postaw patriotycznych związanych z tożsamością kultury regionalnej<sup>13</sup>.

Można więc wnioskować, że edukacja regionalna daje szansę kształcenia całościowego, holistycznego myślenia, korzystania z doświadczeń historii. Pozwala nabyć – przez

9 *O edukacji regionalnej – dziedzictwo kulturowe w regionie*, Biblioteczka Reformy Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000, s. 17.

10 J. Królikowski, *Edukacja regionalna w programie szkoły i szkolnych programach nauczania*, [w:] *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela*, red. J. Angiel, Warszawa 2001, s. 32.

11 W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomka, *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, s. 106.

12 A. Zellma, *Edukacja regionalna*, „Wychowawca” 2000, nr 10, s. 8–9.

13 Podstawa programowa ścieżki edukacyjnej: *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, [w:] *Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*, red. A. Awramiuk, Warszawa 2009, s. 122.

uczestnictwo – wiedzę o świecie oraz o swojej w nim roli. Dziecko uczestniczy w tym w sposób naturalny, a towarzyszy mu wychowawca, który jest „wiernym kompanem” jego podróży po tym, co znane i nieznanne.

Aby cele, które wcześniej wymieniono, zostały osiągnięte, przed nauczycielem stoją poważne zadania, do których zalicza się:

- Umożliwienie poznania regionu i jego kultury.
- Wprowadzenie w życie kulturalne wspólnoty lokalnej.
- Kształtowanie tożsamości narodowej w aspekcie tożsamości regionalnej.

Realizacji wyżej wymienionych celów służą następujące treści: najbliższe otoczenie domu rodzinnego, sąsiedztwa i szkoły; ogólna charakterystyka geograficzna i kulturowa regionu oraz jego podstawowe nazewnictwo, główne symbole regionalne; język regionu, gwara i nazewnictwo; elementy historii regionu i ich związki z historią i tradycją własnej rodziny; lokalne i regionalne tradycje, święta, obyczaje i zwyczaje; miejscowe podania, przysłowia, muzyka, architektura, plastyka, tradycyjne rzemiosło, sztuka ludowa i folklor oraz sylwetki osób zasłużonych dla środowiska lokalnego, regionu i kraju<sup>14</sup>.

## Założenia, przebieg i wyniki badań własnych

Istotna rola edukacji regionalnej w kształceniu wczesnoszkolnym, polegająca na położeniu podwalin pod przyszłe postawy człowieka wobec regionu i Ojczyzny, wiąże się z potrzebą zdobycia przez dzieci wiedzy w tym zakresie. Jedynie bowiem poprzez poznanie otaczającego dziecko środowiska lokalnego możemy wzbudzić uczucia wobec Ojczyzny, związać z nią emocjonalnie oraz zainspirować działania na jej rzecz. W związku z tym celem badań własnych było ustalenie stanu wiedzy o regionie uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej. W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w szkołach opolskich wśród 150 uczniów klasy trzeciej (84 dziewcząt i 66 chłopców). W badaniach zastosowano test osiągnięć szkolnych składający się z 20 zadań. Zadania pogrupowano w odniesieniu do trzech aspektów edukacji regionalnej: historycznego, geograficznego i społeczno-kulturowego. Ponieważ badaniami objęto dzieci uczące się i mieszkające w Opolu, to zakres treści odniesiono w przeważającej mierze do tego miasta.

Edukacja regionalna jest nieodłączną częścią kształcenia zintegrowanego. Wiedza na temat regionu powinna być przekazywana w każdej szkole od lat najmłodszych. Uczniowie kończący kształcenie wczesnoszkolne powinni już dobrze znać swój region, miasto, w którym mieszkają. Edukacja regionalna obejmuje nie tylko świadome i celowe oddziaływania na uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, ale też wszystkie czynności zorganizowane i spontaniczne. Wiedza uczniów na temat najbliższego regionu pozwala zrozumieć wiele spraw, dzięki niej uczniowie potrafią żyć w otaczającym ich społeczeństwie. Istotne jest zapoznanie uczniów z historią danego regionu – aby poznali

14 Podstawa programowa ścieżki edukacyjnej: *Edukacja regionalna...*, op. cit., s. 122.



życie swoich przodków, dzieje okolicy. Ważne jest także wprowadzenie w zagadnienia geograficzne regionu oraz w zagadnienia dotyczące tradycji, obrzędów i zwyczajów – by uczniowie potrafili funkcjonować w danym społeczeństwie.

Przedmiotem rozważań w tym rozdziale będą dane dotyczące wiedzy uczniów na temat swojego regionu. Zadania testowe zostały podzielone na trzy części, uwzględniające aspekty:

- historyczny,
- geograficzny,
- społeczno-kulturowy.

Tabela 1 przedstawia wyniki testowania uczniów klas trzecich z podziałem na aspekty historyczny, geograficzny i społeczno-kulturowy oraz z uwzględnieniem płci badanych.

**Tabela 1.** Stan wiedzy o regionie uczniów klas trzecich z uwzględnieniem płci

Płeć Aspekty	Dziewczynki N=84			Chłopcy N=66			Razem N=150		
	Uzyskana liczba punktów	Maksymalna liczba punktów	%	Uzyskana liczba punktów	Maksymalna liczba punktów	%	Uzyskana liczba punktów	Maksymalna liczba punktów	%
<b>Historyczny</b>	299	504	59,3	201	396	51,3	500	900	55,5
<b>Geograficzny</b>	493	672	73,4	329	528	62,3	822	1200	68,5
<b>Społeczno-kulturowy</b>	1100	1344	81,8	802	1056	75,9	1902	2400	79,2
<b>Ogółem</b>	1892	2520	75,1	1332	1980	67,3	3224	4500	71,6

## Aspekt historyczny

Historia zajmuje ważne miejsce w życiu człowieka. Dzięki niej możemy dowiedzieć się, skąd pochodzimy, a także czerpać wiedzę na temat naszego regionu. Poznając swoje korzenie, można nabrać szacunku do przeszłości, ale jednocześnie uświadomić sobie, w jakim stopniu nasza teraźniejszość jest zdeterminowana przez tradycje i przyzwyczajenia. W przeprowadzonym teście badani uczniowie wykonali trzy zadania dotyczące wiedzy historycznej. Zbadano w ten sposób znajomość herbu miasta Opola, historii Krajowego Festiwalu Piosenki Polskiej oraz wizerunków najbardziej reprezentatywnych dla Opola zabytkowych obiektów. Wyniki dowiodły, że badani bardzo dobrze znają herb swojego miasta, gdyż został on prawidłowo wskazany przez wszystkich uczniów. Najwięcej

problemów sprawiła uczniom identyfikacja zabytków architektonicznych Opola. Historia, jak widać, nie jest najmocniejszą stroną badanych tu uczniów, gdyż ogólny wskaźnik poprawności rozwiązania zadań testowych z tej dziedziny nie jest zadawalający i wynosi 55,5%. Analizując ten wynik w odniesieniu do płci badanych, można zauważyć, że dziewczynki osiągnęły wyższe wyniki w teście, uzyskując 59,3% możliwych do zdobycia punktów, w porównaniu do chłopców, których wyniki kształtują się na poziomie 51,3%. Warto także dodać, że jedynie 15 uczniów (9 dziewczynek i 6 chłopców), stanowiących 10% ogółu badanych, wykazało się bardzo dobrą wiedzą historyczną na temat swego miasta, uzyskując wszystkie możliwe do zdobycia punkty za rozwiązanie zadań testowych dotyczących historycznego aspektu regionalizmu.

### Aspekt geograficzny

Aspekt geograficzny regionalizmu istotny jest w kontekście poznawania środowiska, orientowania się we własnym mieście, województwie, kraju. Miasto, województwo, państwo są środowiskami, w których żyjemy, jesteśmy ich nieodłączną częścią i musimy się w tym świecie orientować.

W teście badano znajomość najważniejszych informacji związanych z topografią miasta, określenie nazwy rzeki, która przez to miasto przepływa. Część geograficzna testu wyszła na dość wysokim poziomie. Najmniej trudności mieli uczniowie ze wskazaniem Opola jako miasta w województwie opolskim. Z kolei największy problem pojawił się w przypadku zadań związanych z topografią miasta i z umiejscowieniem najważniejszych obiektów w mieście. Zaznaczenie województwa opolskiego na mapie Polski okazało się trudnym zadaniem, gdyż wielu uczniów błędnie wskazywało województwa sąsiednie.

Globalny wskaźnik poprawności wykonania zadań w aspekcie geograficznym wyniósł 68,5%. Podobnie jak w aspekcie historycznym tu także dziewczynki uzyskały nieco wyższe wyniki testowania, wynoszące 73,4% punktów możliwych do zdobycia. Analogiczny wskaźnik w odniesieniu do chłopców wyniósł 62,3%. Warto zwrócić uwagę, że aż 31 osób (18 dziewczynek i 13 chłopców), stanowiących 20,7% ogółu badanych, uzyskało maksymalną punktację za wykonanie zadań testowych związanych z geograficznym aspektem edukacji regionalnej.

### Aspekt społeczno-kulturowy

Społeczno-kulturowe życie miasta pozwala na odnalezienie siebie w otoczeniu, na kreowanie własnego „ja”. Edukacja regionalna pozwala wprowadzić dziecko w autentyczny świat społeczności, w której ono wzrasta, a jest to świat przeżyć, doświadczeń i odkryć. Istotą tak pojętej edukacji regionalnej jest ustalenie źródeł człowieka, jego etyki i języka, a więc źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej. Ten typ edukacji wykracza poza utylitarny charakter kształcenia i nabiera kontekstów

edukacyjno-socjalizacyjnych. Jest przede wszystkim źródłem tożsamości jednostek i grup społecznych, łączy z kulturą, historią i przyrodą oraz uczy orientacji w świecie materii i w świecie idei, ułatwiając młodemu człowiekowi odpowiedź na pytania: kim jestem?, skąd idę?, dokąd zmierzam?, jak mam żyć?<sup>15</sup>.

W tej części testu badano wiedzę na temat zwyczajów i tradycji ziemi opolskiej, najbardziej charakterystycznych obrzędów i ich kultywowania w rodzinie i szkole. Pytano o władze miasta, urzędy funkcjonujące w mieście, instytucje kultury oraz cykliczne imprezy zakorzenione w Opolu. Ten aspekt edukacji regionalnej okazał się najmocniejszą stroną wiedzy dzieci kończących III klasę. Najmniej problemu uczniom sprawiły zadania, w których badano wiedzę o instytucjach kulturowych, tradycjach Opolszczyzny oraz cyklicznych imprezach. Najwięcej problemów stwarzało określenie lokalizacji władz wojewódzkich i miejskich. Ta część testu wyszła najlepiej, z wynikiem ogólnym 79,2% prawidłowo wykonanych zadań. Dziewczynki uzyskały w tej części testu aż 81,8% możliwych do zdobycia punktów, chłopcy zaś 75,9%.

## Wnioski

Podsumowując wyniki badań testowych, można stwierdzić, iż globalny wskaźnik rozwiązania zadań regionalnych wyniósł 71,6% i można uznać je za zadowalające. Zadania testowe bowiem nie były łatwe i wymagały od uczniów wykazania się dość szeroką wiedzą w zakresie treści historycznych, geograficznych jak i społeczno-kulturowych. Najlepiej uczniowie poradzili sobie z częścią dotyczącą tradycji, obrzędów i zwyczajów, zdobyli tu najwięcej punktów. Sądząc po wyniku, można stwierdzić, iż ten obszar edukacji regionalnej najbliższy jest dzieciom, gdyż poznają go zarówno w szkole, jak i w domu, podczas uczestniczenia w różnych uroczystościach, świętach. Analizując wyniki badań z uwzględnieniem płci badanych, można dostrzec, że nieznacznie przewagę uzyskały tu dziewczynki, które zdobyły 75,1% ogółu możliwych do zdobycia punktów, natomiast w przypadku chłopców wskaźnik ten wyniósł 67,3%.

Edukacja na pierwszym etapie nauki musi sprostać ważnemu zadaniu, jakim jest wspieranie wszechstronnego rozwoju młodego człowieka. Rozwój ten to także wychowanie do samodzielności w otaczającym świecie. Dlatego bardzo ważne jest, aby uczniowie dobrze poznali swoje najbliższe otoczenie i poczuli się w nim pewnie. Tylko gdy poznają najbliższą okolicę, jej normy kulturowe, życie codzienne, będą potrafili otworzyć się na świat. Istotne jest także budzenie zainteresowań uczniów przeszłością kulturalną, historyczną własnej miejscowości, ponieważ pomoże to w zrozumieniu teraźniejszości. Poznawanie i wzbogacanie wartości kulturowych środowiska rodzinnego, poznanie życia swoich przodków daje z kolei poczucie zakorzenienia i bezpieczeństwa.

Z przeprowadzonych przez mnie badań empirycznych wynika, że uczniowie kończący III klasę szkoły podstawowej opanowali wiedzę w zakresie edukacji regionalnej na

15 E. Poniż, *Regionalizm, edukacja regionalna*, „Wszystko dla Szkoły” 2001, nr 12, s. 1.

dość wysokim poziomie. Jak ustalono, zdecydowana większość badanych zna zwyczaje, tradycje, obyczaje i obrzędy regionalne. Podstawowe wiadomości z geografii regionu również zostały w znacznej części opanowane. Jedynie historia miasta, zabytki z nim związane stanowią obszar, w którym widoczne są liczne braki w wiadomościach. Można mniemać, że przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w tym, iż dystans czasowy związany z historią jest dla uczniów w młodszym wieku szkolnym swoistą barierą poznawczą. Dla nich bardziej istotne jest jeszcze to, co tu i teraz, a więc współczesny obraz otaczającej ich rzeczywistości.

Należy apelować, aby nauczyciele, a także rodzice zwracali większą uwagę na zapoznanie uczniów z życiem miasta. Szkoła powinna w możliwie największym stopniu uczestniczyć w życiu miasta. Pozwoliłoby to młodym ludziom poczuć się prawdziwą jego częścią.

Urszula Dworska

Przedszkole nr 26 Sióstr Serafitek w Krakowie

## Rola środowiska rodzinnego w zakresie przybliżania uczniom w młodszym wieku szkolnym dziedzictwa kulturowego regionu

### Wstęp

Obecnie jesteśmy świadkami odradzającego się zainteresowania nauczycieli, wychowawców, rodziców, a także mediów zagadnieniami z zakresu edukacji regionalnej dziedzictwa kulturowego w regionie. Realizowanie tematyki regionalnej na zajęciach prowadzonych w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej jest szczególnie istotne, ponieważ poznawanie przez dzieci ich małej ojczyzny umożliwia im kształtowanie postaw zakorzenionych we wspólnocie lokalnej, a edukacja prowadzona na bazie „bogatego zaplecza kulturalnego środowiska lokalnego i regionalnego pozwala na wychowanie dzieci oraz młodzieży w jasnym i wyraźnym systemie wartości, w poszanowaniu tego, co bliskie, jak również w uznawaniu i poszanowaniu inności kulturowej”<sup>1</sup>.

W poniższym artykule omawiam najważniejsze założenia edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie, oraz dokonuję eksplikacji pojęć *region* i *regionalizm*. Następnie określám znaczenie środowiska rodzinnego w życiu dziecka, jak również omawiam sposoby realizacji założeń edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie. Ponadto przedstawiam charakterystykę badań dotyczących roli środowiska rodzinnego w zakresie przybliżania uczniom w młodszym wieku szkolnym dziedzictwa kulturowego regionu, a także prezentuję analizę wyników przeprowadzonych przeze mnie badań. Na zakończenie przedstawiam w formie uwag końcowych dokonane przeze mnie spostrzeżenia dotyczące przybliżania uczniom w młodszym wieku szkolnym zagadnień z zakresu edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie.

### Założenia edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie

Edukacja regionalna to umożliwianie dzieciom i młodzieży poznawanie własnego dziedzictwa kulturowego, tradycji regionalnej, uwnętrzniania wartości i treści regionalnych, jak również kształtowanie i utrwalanie postaw regionalnych<sup>2</sup>.

1 S. Taboń, *Renesans edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 4, s. 26.

2 A. Zellma, *Edukacja regionalna a współczesne przemiany*, „Edukacja” 2001, nr 2, s. 21.

Zdaniem Kazimierza Kossaka Głowczewskiego „istotą edukacji regionalnej jest powrót do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej lokalnej i regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej”<sup>3</sup>. Oznacza to, iż założeniem edukacji regionalnej jest dbanie o wszechstronny rozwój dziecka, jakość jego rozwoju, a także indywidualne traktowanie dziecka wraz z patrzeniem na nie w perspektywie jego własnej drogi życiowej.

Termin „edukacja regionalna” rozumiany jest przez Adama Horbowskiego jako

kształtowanie postaw umiłowania własnej miejscowości, regionu czy kraju. Ponadto jest to ogół procesów oświatowo-wychowawczych, które rozwijają motywację do podejmowania działań twórczych na rzecz regionu, a także stwarzają sytuacje, w których człowiek obcuje bezpośrednio z dobrami i wartościami kultury najbliższego otoczenia<sup>4</sup>.

Edukacja regionalna zdaniem Horbowskiego to także przysposobienie jednostki do życia twórczego wśród dóbr kultury i wartości tworzących małą ojczyznę z równoczesnym uwzględnieniem kultury narodowej oraz ogólnoludzkiej. Natomiast Jerzy Nikitorowicz uważa, iż zadaniem edukacji regionalnej jest

wyposażenie jednostki w wiedzę, zapoznanie, uwrażliwienie, wspieranie, wzmacnianie i ochrona świata wartości rdzennych, a także wdrażanie do kultywowania i podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania postaw przywiązania oraz świadomego kształtowania więzi z ojczyzną prywatną i ze światem pierwotnego zakorzenienia<sup>5</sup>.

Z kolei Dzierżymir Jankowski określa edukację regionalną jako „wprowadzenie jednostek, a także małych grup społecznych w tradycję i aktualne życie społeczno-kulturalne regionu i środowiska lokalnego”<sup>6</sup>. Jednak za najważniejsze Jankowski uznaje „kształtowanie poczucia tożsamości lokalnej i regionalnej, a także umacnianie więzi między jednostką a grupami stanowiącymi dopełnienie i konkretyzację więzi z narodem”<sup>7</sup>. Co więcej, A. Horbowski zwraca uwagę, iż

edukacja regionalna realizuje trzy podstawowe funkcje: społeczną, kulturalną oraz wychowawczą. Funkcja społeczna rozwija aktywność społeczną i społeczno-gospodarczą, jak również rozbudza poczucie wspólnoty regionalnej. Funkcja kulturalna polega na realizowaniu ochrony ginących wartości kultury. Natomiast funkcja wychowawcza rozwija zainteresowania historią i współczesnością regionu, postawami patriotyzmu lokalnego i tożsamości kulturowej. Rozwija także osobowość i zaspokaja potrzeby rozwojowe dzieci<sup>8</sup>.

3 *Biblioteczka Reformy 24. Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, red. W. Książek, Warszawa 2000, s. 17.

4 A. Horbowski, *Edukacja regionalna czynnikiem kształtowania tożsamości kulturowej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4, s. 125–126.

5 J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 218.

6 D. Jankowski, *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy*, [w:] *Regionalizm polski*, red. S. Dąbrowski, A. Kociszewski, A. Omelaniuk, C. Niedzielski, Ciechanów 1990, s. 107.

7 *Ibidem*.

8 A. Horbowski, *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2, s. 199–201.

Ponadto poprzez edukację regionalną uczniowie mają możliwość kształtowania postaw, które zakorzenione są we wspólnocie lokalnej, a zatem tego, co ma nieoceniony wpływ na rozwój osobowości dziecka i jego pozytywne nastawienie w stosunku do środowiska regionalnego wraz z jego dziedzictwem kulturowym. Edukacja dzieci dotycząca znajomości tradycji i obyczajów regionalnych rozpoczyna się już w domu rodzinnym dziecka i trwa od najmłodszych lat jego życia. Ponadto powinna być ona realizowana na każdym etapie edukacji, z wykorzystaniem różnorodnych metod i technik dostosowanych do rozwoju i możliwości uczniów. Dziecko od najmłodszych lat poznaje swoje najbliższe otoczenie: dom, rodzinę, szkołę, a także środowisko przyrodnicze, w którym wzrasta, oraz odnajduje korzenie, do których będzie wracać już jako w pełni dojrzały człowiek<sup>9</sup>. Dziedzictwo kulturowe ma znaczący wpływ na rozwój dziecka, ponieważ stwarza mu możliwość gromadzenia doświadczeń poznawczych, społecznych i emocjonalnych. W dzisiejszych czasach mała ojczyzna może być postrzegana jako antidotum tożsamości współczesnego pokolenia, ponieważ daje poczucie bezpieczeństwa umożliwiające jednostce pokonanie wszelkiego rodzaju trudności i kryzysów. Można zatem wnioskować, iż kultura lokalna oraz tradycje kulturowe posiadają nieocenioną wartość dzięki temu, że stanowią elementy tworzące tożsamość współczesnego pokolenia, dając możliwość przeżycia i doświadczenia<sup>10</sup>.

Z terminem „edukacja regionalna” wiążą się pojęcia *regionu* i *regionalizmu*. Region według definicji opracowanej przez Wojciecha Świątkiewicza to

rzeczywistość, poprzez którą człowiek może identyfikować się z kulturą, wspólnotą oraz terytorium, w którym żyje. Ponadto region w najszerszym znaczeniu określa świat ogólnoludzki, który jest częścią narodu i państwa oraz stanowi odniesienie w znaczeniu terytorialnym, a także w zakresie więzi i wzorów interakcji w różnych sferach rzeczywistości<sup>11</sup>.

Świątkiewicz wyróżnia także elementy współtworzące region, które wyznaczane są przez:

- ukształtowanie struktury węzłowej układu osadniczego (centra kulturowe i gospodarcze, ich hierarchiczne uporządkowanie i wewnętrzne powiązania),
- wysoki poziom integracji społecznej i gospodarczej (świadomość wspólnoty dziedzictwa kulturowego, identyfikacja z danym terytorium i jego mieszkańcami),
- wysoki poziom samoorganizacji (rozwój samorządności i inicjatyw lokalnych),
- charakter granic i stopień domknięcia regionu jako przestrzennie wyodrębnionego środowiska społeczno-kulturowego<sup>12</sup>.

9 W. Struk, *Edukacja regionalna w szkole*, „Wychowawca” 2000, nr 10, s. 15.

10 J. Nikitorowicz, *Region, tożsamość, edukacja*, Białystok 2005, s. 116, 117.

11 W. Świątkiewicz, *Region i regionalizm w perspektywie antropocentrycznego paradygmatu kultury*, [w:] *Regionalizm polski u progu XXI wieku*, red. S. Bednarek, Ciechanów 1994, s. 25.

12 *Ibidem*.

Natomiast Henryk Samsonowicz określa region jako „terytorium powiązane wydarzeniami przeszłości oraz legitymujące się jako określona całość odrębnymi dziejami”<sup>13</sup>. Ponadto autor zwraca uwagę, iż wspólne dzieje miały wpływ na wytworzenie się wspólnych obyczajów, języka, jak i form życia zawodowego. Dlatego zdaniem Samsonowicza ludzie, którzy zamieszkują dany region, łączy łatwość wymiany myśli wypowiedzianej wspólnym językiem, czyli system znaków i gestów, jak również odwoływanie się do wzajemnie rozumianych symboli oraz wydarzeń lokalnych<sup>14</sup>. Jerzy Nikitorowicz definiuje region jako „określone dziedzictwo pokoleń oraz społeczność połączoną więzią materialną i duchową”<sup>15</sup>, stanowiącą istotną część wspólnot kulturowych: narodowej lub europejskiej. Region w ujęciu Nikitorowicza to również przestrzeń dla życia i działania oraz teren kształtowania postaw i charakteru, a także zasób do trenowania strategii przetrwania i rozwoju jednostki wraz z kształtowaniem jej osobistego systemu wartości<sup>16</sup>.

Regionalizm zdaniem J. Nikitorowicza jest pojęciem wieloznacznym, związanym z krajowością, ojcowizną, wieloma elementami kultury regionalnej, z terytorium, językiem, zwyczajami, obyczajami, rytuałami, parafią, grupą wyznaniową, mentalnością oraz świadomością swoistości i odmienności. Według autora pojęcie regionalizmu funkcjonuje od XIX wieku, w którym to czasie rozumiane było jako wiedza o regionie, o jego przeszłości, teraźniejszości, przyszłości, natomiast współcześnie istotą regionalizmu jest troska o zachowanie w małej ojczyźnie wartości, tradycji i kultury, dopełnienie jej wartościami aktualnymi oraz stworzenie wartościowej przyszłości. W ujęciu zatem Nikitorowicza „elementem składowym regionalizmu jest dziedzictwo kulturowe, czyli wszystko to, co odziedziczyliśmy po poprzednich pokoleniach”<sup>17</sup>. Krzysztof Kwaśniewski inaczej definiuje regionalizm, ponieważ określa to pojęcie jako ruch społeczny, którego ideologia to

pielęgnowanie i krytyczne rozwijanie dziedzictwa regionu społeczno-kulturalnego, po to by optymalnie uczestniczyć w realizacji celów większej zbiorowości (narodu, państwa), nie tracąc własnej tożsamości, jako nieodłącznej i specyficznej części tej większej zbiorowości, pełniącej w niej niepowtarzalną, choć zmieniającą się rolę<sup>18</sup>.

Natomiast Paweł Śliwa zwraca uwagę, iż regionalizm odnosi się do całokształtu „zjawisk społecznych, wypływających z więzów, jakie tworzą się między spełniającym pewne kryteria określonym terytorium a jego mieszkańcami i wewnątrz tworzonej przez nich zbiorowości”<sup>19</sup>. Zatem edukacja regionalna – oraz wszelkie pojęcia z nią związane – może być rozumiana i definiowana w różnorodny sposób, lecz odnosi się do tego samego

13 P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 79.

14 *Ibidem*.

15 J. Nikitorowicz, *Region, tożsamość, edukacja, op. cit.*, s. 280.

16 *Ibidem*.

17 J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 217.

18 P. Petrykowski, *Edukacja regionalna, op. cit.*, s. 87.

19 *Ibidem*, s. 103.



zagadnienia, jakim jest najbliższe otoczenie wraz z wszelkimi jego bogactwami kulturowymi, tj. językiem, historią, tradycjami oraz systemem wartości.

Dziedzictwo kulturowe określa się jako dobra kulturowe przekazywane z pokolenia na pokolenie. Oznacza to, że jest to wszystko to, co jest najbardziej uznawane i cenione. Dziedzictwo kulturowe stanowią przede wszystkim wytwory kultury danej zbiorowości. Zdaniem Nikitorowicza specyfiką dziedzictwa kulturowego jest

zdolność trwania pewnych idei, przedmiotów, zachowań, ich zobiektywizowanie, przekaz międzygeneracyjny i oddziaływanie na zachowania innych, a mające związek z wielopokoleniową tradycją, [...] zawiera immanentnie gwarancję trwałości i ulega idealizacji, stając się zbiorem wartości uświęconych, symboli otoczonych czcią i powagą<sup>20</sup>.

Dobra kulturowe mogą być przekazywane z pokolenia na pokolenie, w formie ustnej bądź pisemnej, jak również mogą być gromadzone w muzeach oraz instytucjach zajmujących się ochroną kultury. Celem przechowywania dóbr kulturowych jest kształtowanie postawy uznania i szacunku wobec dokonań poprzednich pokoleń, jak również wywoływanie doznań emocjonalnych i estetycznych. Obowiązkiem zatem każdego z nas jest budowanie poczucia świadomości wobec dziedzictwa kulturowego przodków oraz potrzeby, jeśli nie konieczności kontynuowania rozpoczętych przez nich działań. W domu rodzinnym, jako pierwszym, dziecko uzyskuje informacje na temat dziedzictwa kulturowego. Można uznać, iż to rodzina i dom rodzinny powinny stanowić dla dziecka swoiste okno na świat. Rozwój dziecka wraz z jednoczesnym przybliżaniem dziedzictwa kulturowego następuje poprzez odwoływanie się przede wszystkim do historii rodziny, do losów swoich przodków i pozostałych członków rodziny, miejsca ich przebywania, a także historii małej ojczyzny. Obecnie, w dobie globalizmu, zadaniem każdego z nas jest zadbanie o dziedzictwo przodków wraz z kształtowaniem przejrzystej postawy wobec własnych tradycji<sup>21</sup>.

## Znaczenie środowiska rodzinnego w życiu dziecka

W naukach pedagogicznych i socjologicznych pojęcie rodziny najczęściej ujmowane jest jako grupa społeczna, środowisko wychowawcze, środowisko kulturowe, instytucja wychowawcza lub system społeczno-wychowawczy. Różnorodność ujęć rodziny pozwala ukazać jej wiele aspektów, uwarunkowań, wewnątrzrodzinnych mechanizmów funkcjonowania rodziny, jak również relacji między rodziną a innymi grupami społecznymi i instytucjami wychowawczymi. Rodzina posiada wiele cech odróżniających ją od innych wspólnot ludzkich, takich jak: intymność stosunków rodzinnych, tworzenie się bardzo silnych więzi emocjonalnych, spontaniczne i bezpośrednie interakcje pomiędzy członkami rodziny, stałe, codzienne obcowanie ze sobą, nieograniczone możliwości indywidualnych kontaktów, wspólne tradycje, obyczaje, normy, wartości, wzajemna odpowiedzialność

20 J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, op. cit., s. 227.

21 *Ibidem*, s. 231, 236.

oraz troska za siebie, wspólne dążenia, pomoc dziecku w zaspokajaniu potrzeb takich jak: bezpieczeństwo, zdrowie, miłość i akceptacja. Rodzina zatem, określana jako wspólnota życia i miłości, stanowi naturalne środowisko wsparcia w różnych relacjach: małżonkowie – rodzice – dzieci – inni członkowie rodziny (dziadkowie, wujostwo)<sup>22</sup>.

Jadwiga Izdebska określa dom rodzinny jako „miejsce gromadzenia się pierwszych doświadczeń, przeżyć, zdobywania podstawowej wiedzy o świecie, norm moralno-społecznych, systemu wartości, czas międzyludzkiej komunikacji, interakcji, współprzeżywania oraz transmisji kulturowej w rodzinie”<sup>23</sup>. Rodzina to miejsce najlepszego rozwoju dla wszystkich jej członków. Jednakże stworzenie wspólnoty opartej na prawdziwej miłości, wzajemnej akceptacji i trosce o każdą osobę będącą częścią tej małej grupy społecznej wymaga wielu starań i wysiłków. Rodzina uznawana jest za podstawę kształtowania się tradycji, obrzędów i zwyczajów będących częścią życia codziennego w danym regionie. To właśnie rodzina „stanowi pierwszy, podstawowy i najważniejszy kontekst kulturowego rozwoju jednostki”<sup>24</sup>, ponieważ „dziecko, przychodząc na świat, nie otrzymuje gotowego dziedzictwa kulturowego, ale stopniowo zapoznaje się z nim i przyswaja je podczas procesu wychowania i kształcenia”<sup>25</sup>. W procesie rozwoju i wychowania rodzina staje się najważniejszą i pierwszą instytucją socjalizującą oraz najbardziej właściwym środowiskiem życia i rozwoju dziecka.

Rodzice i dziadkowie dostarczają dziecku pierwszych informacji na temat najbliższego środowiska, dlatego wychowanie w rodzinie pozwala dziecku częściowo poznać kulturę i obyczaje swojego regionu. Rodzina stanowiąca ciąg pokoleń umożliwia dziecku zdobywanie wszelkich doświadczeń. Alina Szczurek-Boruta dodaje, iż

dziecko dziedziczy po swoich przodkach cechy i struktury organizmu, a codzienne współżycie z bliskimi ludźmi daje mu możliwość uzyskiwania doświadczenia indywidualnego (zdarzenia, działania, sytuacje i przeżycia) wraz z jednoczesnym przejmowaniem części doświadczenia społecznego i kultury, której są reprezentantami oraz uczestnikami. Stanowi to priorytet w procesie kształtowania się osobowości i tworzenia wzorów własnych zachowań interpersonalnych jednostki<sup>26</sup>.

Ponadto rodzina wprowadza dziecko w świat wartości, zapoznając je z pojęciami dobra i zła. Rodzice, stanowiąc dla dziecka wzór do naśladowania, swoim zachowaniem i ocenami przekazują mu informacje na temat tego, co w życiu jest najważniejsze. Co więcej, rodzina kształtuje małego człowieka ku trzem uniwersalnym wartościom każdej kultury: ku prawdzie, dobru i pięknu. To właśnie rodzina według Bogdana Stańkowskiego

22 J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000, s. 166.

23 *Ibidem*, s. 188.

24 U. Wróblewska, *Edukacja na pograniczu kulturowym*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, s. 250–251.

25 *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2011, s. 21.

26 *Ibidem*, s. 89.

„wypracowuje zespół wspólnych idei, wartości, przekonań, upodobań, wzorów zachowań i postaw moralnych, które stają się ideałem i przewodnikiem”<sup>27</sup>. Ogromna odpowiedzialność spoczywa na rodzicach, ukazujących wartości dziecku, ponieważ zależne jest od nich to, jaki obraz świata, człowieka i życia społecznego, a także jaki stosunek do klasycznej triady: prawdy, dobra i piękna, przekażą swojemu dziecku. Ponadto dziecko, postrzegając siebie jako członka rodziny, kształtuje swoje pierwsze poczucie tożsamości indywidualnej. Jak zatem twierdzi Agnieszka Rusiecka,

dobra rodzina to najbardziej wartościowe środowisko życia dziecka, bowiem w niej tworzy się warunki jego indywidualnego rozwoju, ona zaspokaja istotne potrzeby biologiczne, psychiczne i daje poczucie sensu życia oraz inspiruje do aktywności, ułatwia wejście w świat kultury, a także umożliwia przyswojenie obowiązujących norm i wartości<sup>28</sup>.

Zdaniem ojca Leona Dyczewskiego rodzina posiada cechy, które umożliwiają kształtowanie i przekaz dziedzictwa kulturowego własnego regionu i społeczeństwa. Przede wszystkim rodzina stanowi wyraźnie wyodrębnioną grupę naturalną, pierwotną i podstawową, która ma ścisły związek z naturą ludzką, a także charakteryzuje ją powszechne występowanie. Rodzina posiada wyodrębnioną, własną przestrzeń, jaką jest dom lub mieszkanie w bloku, z którą wiąże całościowo swoje życie. Przestrzeń ta jest zamknięta, co oznacza, iż nikt nie ma prawa wejść do tej przestrzeni, z wyjątkiem osób, które uzyskały zaproszenie od danej rodziny. Ponadto w rodzinie kształtowane są właściwości poznania i rozumienia. Według ojca Dyczewskiego funkcja ta jest najbardziej widoczna w języku, ponieważ dzięki językowi mamy możliwość określać, porządkować oraz przekazywać poznana przez nas rzeczywistość. Rodzina wprowadza dziecko w świat znaczeń. Jako że żyjemy w podwójnym świecie, możemy wyróżnić świat natury oraz świat kultury. Świat kultury określamy jako świat znaczeń, czyli świat dziedzictwa kulturowego rodziny, środowiska lokalnego oraz narodu. Zadanie rodziny polega zatem na wyjaśnianiu dziecku poszczególnych elementów świata znaczeń w taki sposób, by został on zrozumiany. Co więcej, rodzina wprowadza człowieka w działanie, ponieważ to, co dzieje się w rodzinie, interesuje i dotyka każdego jej członka. Rodzina stanowi również środowisko selekcji, co oznacza, iż w rodzinie odbierane są, dyskutowane, a następnie oceniane wszelkie wiadomości, wartości, normy, wzory zachowań i poglądy docierające do członków tejże podstawowej grupy społecznej w różnoraki sposób. Jak twierdzi ojciec Dyczewski, wyżej wymienione właściwości rodziny są stałe i występujące niezależnie od czasu i społeczeństwa, w którym rodzina egzystuje. Ponadto dzięki posiadaniu przez rodzinę tychże cech możliwe jest stworzenie systemu komunikacji symbolicznej oraz nieustanne tworzenie

27 B. Stańkowski, *Problemy dorastającej młodzieży. Rodzina i szkoła w oczach nastolatków – raport z badań empirycznych na Podhalu*, Kraków 2005, s. 20.

28 A. Rusiecka, *Rola rodziny w kształtowaniu wartości kulturalnych dziecka (w teorii i praktyce pedagogicznej)*, Słupsk 2003, s. 27.

i przekazywanie własnego dziedzictwa kulturowego, charakteryzującego się ścisłymi związkami z dziedzictwem kulturowym narodu i społeczności lokalnej<sup>29</sup>.

### Realizacja założeń edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie

Edukacja regionalna utożsamiana jest z procesem odbywającym się zarówno w domu rodzinnym dziecka, jak i w szkole pod kierunkiem nauczyciela. Zadaniem nauczycieli przedszkola oraz edukacji wczesnoszkolnej jest poszerzanie wiadomości uzyskanych przez dzieci, dotyczących ich najbliższego środowiska, oraz wzbudzanie zainteresowania dzieci dziedzictwem kulturowym swojego regionu. Tak więc można uznać, iż rola, jaką pełni szkoła, jest uzupełniająca i wspierająca. Realizacja zagadnień edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie – odbywa się najczęściej poprzez organizowanie wycieczek i zwiedzanie ciekawych miejsc znajdujących się w najbliższej okolicy. Istotnym elementem podczas realizacji zagadnień z zakresu edukacji regionalnej dzieci jest współpraca nauczycieli z rodzicami, którzy mogą na różne sposoby współuczestniczyć w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Najczęściej polega ona na pomocy podczas organizacji wycieczek turystyczno-krajoznawczych do charakterystycznych dla regionu miejsc oraz przygotowywaniu imprez lub akademii szkolnych, a także udostępnianiu fotografii, eksponatów, przedmiotów i strojów regionalnych. Współdziałanie nauczycieli z rodzicami dotyczy również zachęcania dzieci do uczestnictwa w konkursach wiedzy o regionie oraz wspólnym przygotowywaniu dzieci do wzięcia w nich udziału. Dobrym pomysłem jest współtworzenie przez rodziców wraz z nauczycielem kącika regionalnego, w którym znajdowałyby się interesujące eksponaty związane z regionem. Anna Zellma dodaje, iż formy integracji rodziny ze szkołą mogą stanowić spotkania wigilijne, wieczorki poezji regionalnej, uroczystości z okazji ważnych dla regionu czy miejscowości wydarzeń, a także przeglądy piosenek autorskich o tematyce regionalnej. Warto zwrócić także uwagę, iż przy wsparciu finansowym i merytorycznym ze strony rodziców, dyrekcji szkoły oraz grona pedagogicznego możliwe staje się opracowywanie i wydawanie przez uczniów czasopisma o tematyce regionalnej. Czasopismo to może być również adresowane do szerszego grona odbiorców, czyli do członków społeczności lokalnej. Jak zatem twierdzi A. Zellma, „współpraca rodziców i szkoły w realizacji założeń edukacji regionalnej pozwala wychowywać nie tylko młode pokolenie, lecz także rodziców w duchu poszanowania regionalnego dziedzictwa kulturowego i świadomego uczestnictwa w życiu wspólnoty regionalnej”<sup>30</sup>. Rola rodziców bowiem polega na uczeniu dzieci, w jaki sposób należy obcować z dobrami kultury regionalnej wraz z jednoczesnym ukazaniem związku tejże kultury z człowiekiem oraz znaczenia pozytywnego działania i pracy na rzecz wspólnoty regionalnej.

29 L. Dyczewski OFMConv., *Rola rodziny w wychowaniu patriotycznym*, [w:] *A to Polska właśnie – patriotyzm, regionalizm, kultura*, red. A.J. Omelaniuk, Warszawa – Wrocław 2007, s. 112–114.

30 A. Zellma, *Szkoła i dom w edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 6, s. 24–25.

## Charakterystyka badań

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: **Jaka jest rola środowiska rodzinnego w zakresie przybliżania uczniom w młodszym wieku szkolnym dziedzictwa kulturowego regionu?**, w listopadzie 2011 roku przeprowadziłam badania wśród dwudziestu trzech rodziców uczniów uczęszczających do klasy III w jednej ze szkół podstawowych w Nowym Targu. Jako technikę badań zastosowałam ankietę, posługując się narzędziem badawczym, które stanowił kwestionariusz ankiety dla rodziców. Badani rodzice wypełniali anonimowo kwestionariusz składający się z 16 pytań, w których zastosowano pytania zamknięte z kafeterią koniunktywną, pytania zamknięte z kafeterią dysjunktywną oraz pytania otwarte.

Pierwsze pytania kwestionariusza ankiety miały na celu uzyskanie odpowiedzi, kto z członków rodziny zaznajamia dziecko z dziejami rodziny oraz z historią miasta Nowego Targu i regionu. Kolejne pytania dotyczyły sposobu, w jaki rodzice starają się przybliżyć swojemu dziecku wiedzę dotyczącą najbliższej okolicy i tradycji kultywowanych w swojej rodzinie. Następne pytania związane były z kultywowaniem tradycji kulinarnych regionu Podhala, kolekcjonowaniem starych przedmiotów mających związek z przeszłością regionu lub okolicy, organizowaniem wycieczek po regionie Podhala, jak również z uczestnictwem danej rodziny w imprezach o charakterze regionalnym na terenie Nowego Targu lub okolicznych miejscowości. Kolejne pytanie miało na celu ustalenie najchętniej uprawianego przez dzieci sportu związanego z regionem Podhala. Ponadto pytania kwestionariusza ankiety dotyczyły członkostwa dziecka w zespole regionalnym, znajomości pieśni lub przyspiewek ludowych oraz legend i podań związanych z regionem, jak również uczestnictwa dziecka w konkursach o tematyce regionalnej. Rodzice udzielali odpowiedzi na pytania dotyczące posiadania stroju góralskiego przez dziecko oraz przez innych członków rodziny. W kwestionariuszu ankiety zawarłam także pytanie dotyczące posługiwania się przez dziecko gwarą górali podhalańskich.

## Analiza wyników badań

Z analizy odpowiedzi udzielonych przez badanych rodziców wynika, iż najczęściej wskazywali na samych siebie jako źródło wiedzy dotyczące dziejów swojego rodu oraz historii miasta Nowego Targu i regionu Podhala, odpowiednio 14 i 15 odpowiedzi. Wśród członków rodziny, którzy zaznajamiają dzieci z dziejami oraz historią rodziny, respondenci wymieniali także: babcię i dziadka (6) oraz babcię (5). Uzyskałam też odpowiedzi takie jak: mama, rodzeństwo oraz dziadek. Natomiast osobami również zaznajamiającymi dziecko z historią miasta Nowego Targu oraz regionu według respondentów są: mama (5), babcia i dziadek (4), babcia (4) oraz pradziadkowie, rodzeństwo i tylko dziadek. Jeden rodzic wymienił internet jako źródło, z którego dzieci czerpią informacje dotyczące miasta Nowego Targu oraz regionu.

Wśród sposobów przybliżania uczniom w młodszym wieku szkolnym wiedzy dotyczącej najbliższej okolicy oraz regionu respondenci najczęściej wskazywali, iż uczęszczają ze swoimi dziećmi na spacery po najbliższej okolicy – 20 odpowiedzi. Najchętniej odwiedzane miejsca to: Turbacz (8), Zamek Dunajec w Niedzicy (6), Stare Wierchy (5), Gorce, Dębno Podhalańskie (4), Zakopane, Pieniński Park Narodowy (3) oraz ruiny zamku w Czorsztynie i Sanktuarium Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny w Ludźmierzu (2). Ponadto respondenci wskazywali, iż chętnie odwiedzają Tatrzański Park Narodowy, Rezerwat Przyrody „Bór na Czerwonym” oraz zabytkowe kościoły znajdujące się na terenie Podhala. Rodzice wymienili następujące miejscowości, które najchętniej zwiedzają: Łopuszna, okolice Chochołowa, Grywałd, Nowa Biała, Kluszkowce, Sromowce oraz Rabka Zdrój. Uzyskałam także odpowiedzi wskazujące na organizowanie wycieczek górskich w Tatry i Doliny Tatr oraz spacerów po Nowym Targu i jego dzielnicy – Kowańcu. Szesnaścioro rodziców przyznało, iż uczestniczą w imprezach o charakterze regionalnym takich jak: Jarmark Podhalański (16), Nowotarskie Sobótki (6), Smaki Małopolski podczas Festiwalu Smaku (4), Sabałowe Bajania i występy zespołów góralskich (2) oraz Festyny Rodzinne, wystawy okolicznościowe w galeriach sztuki, a także imprezy organizowane przez Miejski Ośrodek Kultury w Nowym Targu. Ponadto respondenci opowiadają swoim dzieciom o dziejach regionu i okolicy – 16 odpowiedzi, oraz zwiedzają muzea lub skanseny (10). Nieliczni rodzice przyznali, iż organizują wycieczki górskie, oglądają filmy o tematyce Podhala, a także uczestniczą w spotkaniach z ciekawymi ludźmi związanymi z regionem Podhala.

Na pytanie dotyczące tradycji kultywowanych w rodzinach wszyscy respondenci udzielili odpowiedzi, iż kultywują tradycje związane ze świętami Bożego Narodzenia, takie jak: strojenie choinki, łamanie się opłatkiem, kładzenie sianka pod obrus wigilijny oraz wspólne śpiewanie kolęd. Również wszyscy ankietowani kultywują następujące tradycje związane ze świętami Wielkiej Nocy: barwienie pisanek, święcenie pokarmów w Wielką Sobotę oraz śmigus-dyngus. Ponadto wszyscy rodzice zapalają znicze na grobach zmarłych. Znaczna część rodziców uznała, iż bierze udział w procesji z okazji Bożego Ciała (22), obdarowuje się prezentami z okazji mikołajek (21), przygotowuje dwanaście potraw wigilijnych (18), przygotowuje palmy wielkanocne (17), organizuje wróżby andrzejkowe (14) oraz przyozdabia dom gałązkami z okazji Zielonych Świątek (13). W nielicznych rodzinach przetrwały zwyczaje takie jak: uczestnictwo w pasterce bożonarodzeniowej (10), kolędowanie i obchodzenie nocy świętojańskiej (8), a także organizowanie kuligów i uczestnictwo w dożynkach (3). Uzyskane odpowiedzi rodziców zaprezentowałam w opracowanej przeze mnie tabeli.

Z dalszej analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, iż piętnaścioro rodziców kultywuje tradycje kulinarne związane z regionem. Wśród potraw regionalnych najczęściej wymienianych znalazły się: kwaśnica (9), ziemniaki z bryndzą, kołoco i moskole (2) oraz ziemniaki z kwaśnym mlekiem (kefirem), kwaśnica z ziemniakami i kapusta zasmażana, a także wigilijne potrawy związane z regionem Podhala: grzyby w zalewie i owoce suszone

w sosie. Ponadto respondenci przyznali, iż zachowali tradycje kulinarne takie jak: kiszenie kapusty i ogórków, wyrób oscypków, jak również produkcja miodu z własnej pasieki.

Pięcioro rodziców oświadczyło, iż w swoich domach kolekcjonują stare przedmioty lub urządzenia związane z przeszłością regionu Podhala. Rodzice ci najczęściej wskazywali na kolekcjonowanie maszyn i narzędzi rolniczych, a wśród nich wymieniali: stare widły drewniane, przyrząd do wyrabiania lnu i sierp (4). Ponadto kolekcjonowane są stare fotografie (2), haftowane obrusy (2), obrazy, monety, maselnice, stare żelazka, serwetki, stare gorsety oraz chustki góralskie.

**Tabela 1.** Kultywowanie tradycji regionalnych

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba uzyskanych odpowiedzi	
		N	
		TAK	NIE
1.	strojenie choinki	23	0
2.	łamanie się opłatkiem	23	0
3.	kładzenie sianka pod obrus wigilijny	23	0
4.	wspólne śpiewanie kolęd	23	0
5.	barwienie pisanek	23	0
6.	święcenie pokarmów w Wielką Sobotę	23	0
7.	śmigus-dyngus	23	0
8.	palenie zniczy na grobach zmarłych	23	0
9.	uczestnictwo w procesji z okazji Bożego Ciała	22	1
10.	obdarowywanie się prezentami z okazji mikołajek	21	2
11.	przygotowywanie 12 potraw wigilijnych	18	5
12.	przygotowywanie palm wielkanocnych	17	6
13.	wrózby andrzejkowe	14	9
14.	przyozdabianie domów zielonymi gałązkami w Zielone Świątki	13	10
15.	uczestnictwo w pastercie	10	13
16.	kolędowanie	8	15
17.	obchody nocy świętojańskiej	8	15
18.	organizowanie kuligów	3	20
19.	dożynki	3	20

Źródło: opracowanie własne



Na pytanie dotyczące posiadania przez dziecko stroju góralskiego piętnaścioro rodziców udzieliło odpowiedzi, iż dziecko nie posiada stroju regionalnego. Jeden z rodziców następująco uzasadnił swoją odpowiedź: „Nie, bo jest drogi, a dziecko rośnie”. Większość rodziców jednak przyznała, iż ktoś z członków rodziny posiada strój góralski.

Ponadto według rodziców większość dzieci nie zna pieśni i przyśpiewek ludowych. Tak odpowiedziało trzynaście osób. Fakt ten może być związany z tym, iż żadne dziecko z badanej klasy III nie jest członkiem zespołu regionalnego działającego na terenie miasta Nowy Targ. Badani rodzice najczęściej wymieniali znajomość przez dzieci pieśni: *W murowanej piwnicy* (6), *Trojak – Zasiłali górale* (4), *Hej bystra woda*, kolędy góralskiej *Wsyndy śniega nasuło* (2) oraz śpiewek *Górole, górole* (2), *Hej Dunajec, Dunajec* i *Nie lej dyscu, nie lej, bo cie tu nie trzeba*. Inny z rodziców nie wymienił tytułów pieśni i śpiewek góralskich, ponieważ jak stwierdził, nie zna ich. Jeden z rodziców przytoczył następujący fragment śpiewki: „Idzie zima ku zimie, trzeba rubać korzynie, trzeba rubać, trzeba siyc, bo nos będzie zima piyc!”. Jednakże większość dzieci z badanej klasy III zna legendy i podania związane z regionem – trzynaście odpowiedzi. Rodzice najczęściej wskazywali na znajomość przez dzieci legend: *O śpiących rycerzach w Tatrach* (6), *O Janosiku* (6), *O kościółku Świętej Anny w Nowym Targu* (4), *O Podhalu* (2), a także *O Paniencie Ludźmierskiej – Gaździnie Podhala* (2). Ponadto badani rodzice wymienili legendy takie jak: *O wężowej wdzięczności* oraz *O zamku w Niedzicy*. Jeden rodzic przyznał, iż jego dziecko zna legendy i podania związane z regionem Podhala tylko ze wspólnych opowiadań.

Z analizy odpowiedzi rodziców wynika również, iż jedenaścioro dzieci nie posługuje się gwarą górali podhalańskich. Siedmioro dzieci posługuje się gwarą rzadko, a troje dzieci używa gwary sporadycznie. Dwoje dzieci posługuje się językiem gwarowym często. Żadne dziecko nie używa gwary w codziennym życiu.

Co więcej, tylko troje uczniów bierze udział w konkursach o tematyce regionalnej, takich jak Międzyszkolny Konkurs Wiedzy o Nowym Targu czy konkurs plastyczny o tematyce góralskiej w malarstwie – portret: góral, góralka, i krajobrazy Podhala. Natomiast znaczna większość uczniów klasy III uprawia sporty związane z regionem Podhala. Najczęściej są to: łyżwiarstwo (13), narciarstwo (12) oraz hokej na lodzie (2). Jedno dziecko uprawia sporty motorowe, natomiast żadne z dzieci nie jeździ na snowboardzie. Ponadto odnośnie do sportów uzyskałam odpowiedzi takie jak: jazda konna oraz gimnastyka artystyczna.

## Wnioski

Na podstawie analizy uzyskanych wyników z przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących roli środowiska rodzinnego w zakresie przybliżania uczniom w młodszym wieku szkolnym dziedzictwa kulturowego regionu Podhala wnioskuję, iż rodzice mają znaczący udział w przekazywaniu swoim dzieciom wiadomości dotyczących najbliższej okolicy oraz regionu. Podhale stanowi niezwykle atrakcyjny region ze względu na fakt, iż postrzegane jest jako **bastion żywego i autentycznego folkloru** oraz miejsce,



w którym „elementy ludowej tradycji są pielęgnowane i twórczo rozwijane przez jego mieszkańców”<sup>31</sup>. Przeprowadzone badania potwierdzają wysoką świadomość rodziców co do ważności zagadnień z zakresu edukacji regionalnej. Świadczy o tym fakt, iż większość rodziców uczniów klasy III stara się zaznajamiać dzieci z dziejami swojej rodziny oraz z historią Nowego Targu i regionu Podhala. Ponadto ankietowani chętnie organizują rodzinne wycieczki do charakterystycznych dla regionu miejsc i uczestniczą w imprezach o charakterze regionalnym. Większość rodziców kultywuje tradycje kulinarne związane z regionem, jak również stara się zapoznać dzieci z legendami i podaniami związanymi z Podhalem. Wśród uczniów klasy III szkoły podstawowej popularne są sporty zimowe typowe dla regionu górskiego: łyżwiarstwo i narciarstwo. Jednak dostrzegam potrzebę pielęgnowania wśród dzieci umiejętności posługiwania się gwarą górali podhalańskich, znajomości podstawowych kroków tańca regionalnego, a także słów i melodii pieśni oraz przyśpiewek ludowych. Możliwość członkostwa dziecka w zespole regionalnym daje mu możliwość rzeczywistego obcowania z kulturą, tradycjami i obyczajami, powoli zanikającymi, a dawniej kultywowanymi na Podhalu. Poprzez aktywny udział dziecka w życiu kulturalnym swojego regionu zaczyna ono utożsamiać się z daną społecznością oraz buduje poczucie szacunku wobec dziedzictwa kulturowego swoich przodków.

Uważam zatem, iż uświadamianie dzieciom wartości, jaką stanowi dziedzictwo kulturowe regionu, jest znaczącym elementem w budzeniu się poczucia własnej tożsamości, dzięki której możliwe będzie zaangażowanie się w funkcjonowanie swojego najbliższego środowiska, a zarazem budowanie postawy akceptacji i szacunku wobec innych społeczności i kultur.

---

31 S. Trebunia-Staszek, *Wychowanie regionalne – jego znaczenie*, [w:] *Edukacja regionalna. Podtatrze*, t. 1, Kraków 2005, s. 9.

Olena Bykowska  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Teoretyczno-metodyczne podstawy edukacji pozaszkolnej na Ukrainie

### Wstęp

Istotne zmiany społeczne, ekonomiczne i polityczne, jakie dokonały się na Ukrainie, oraz integracja z europejską i światową przestrzenią oświatową wpłynęły na przekształcenie pracy pozaszkolnej w edukację pozaszkolną i prawne umocowanie jej nowego statusu jako elementu składowego systemu edukacji.

### Podstawy prawne edukacji pozaszkolnej

Podstawą zagwarantowania każdemu obywatelowi prawa do edukacji pozaszkolnej jest Konstytucja Ukrainy<sup>1</sup>. Politykę państwową w dziedzinie edukacji pozaszkolnej, zasady prawne, społeczno-ekonomiczne, organizacyjne, oświatowe i wychowawcze określają ustawy, w tym ustawa *O oświacie*<sup>2</sup>, ustawa *O oświacie pozaszkolnej*<sup>3</sup>, ustawa *O ochronie dzieciństwa*<sup>4</sup> i inne.

Ogólne założenia koncepcyjne odnośnie do formy i treści edukacji pozaszkolnej oraz jej organizacji i strategii rozwoju na Ukrainie zawarte są w *Narodowej Doktrynie Rozwoju Edukacji*<sup>5</sup>, *Koncepcji Edukacji i Wychowania Pozaszkolnego*<sup>6</sup>, *Państwowym Narodowym Programie „Oświata” (Ukraina XXI stulecia)*<sup>7</sup> i w innych dokumentach normatywnych.

- 
- 1 Konstytucja Ukrainy, przyjęta na piątej sesji Rady Ukrainy, 28.06.1996, Kijów 2004, s. 87.
  - 2 Ustawa *O Oświacie*, Oświata Ukrainy, dokument prawny, red. B.G. Kriemień, Kijów 2001, s. 11–38.
  - 3 Ustawa *O oświacie pozaszkolnej*, dokument prawny, red. B.G. Kriemień, Kijów 2001, s. 11–38.
  - 4 Ustawa *O ochronie dzieciństwa*, dokument elektroniczny, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (dostęp: 16.12.2014).
  - 5 *Narodowa Doktryna Rozwoju Edukacji*, dokument elektroniczny, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (dostęp: 16.12.2014).
  - 6 *Koncepcja Edukacji i Wychowania Pozaszkolnego*, dokument elektroniczny, <http://lib.znaimo.com.ua/docs/216/index-6909.html> (dostęp: 16.12.2014).
  - 7 Ukraina XXI stulecia, Państwowy Narodowy Program „Oświata”, Kijów 1994, s. 61.

W *Narodowej Doktrynie Rozwoju Edukacji*<sup>8</sup> wśród najważniejszych problemów uwzględniono rozwój edukacji pozaszkolnej oraz wspólny międzybranżowy, wielopoziomowy system instytucji pozaszkolnych różnych typów i profili w celu stymulowania rozwoju talentu i umiejętności zdolnych dzieci i młodzieży.

## Oświata pozaszkolna – rozwiązania praktyczne

W praktyce oświata pozaszkolna na Ukrainie organizowana jest przez instytucje edukacyjne, kulturalne, sztuki, kultury fizycznej i sportu itp. Wśród nich szczególnie miejsce zajmują instytucje pozaszkolne, które mogą szybko reagować na zmiany, proponować dzieciom szeroką i różnorodną ofertę edukacyjną, dającą możliwości ciekawej i owocnej współpracy pomiędzy nimi a dorosłymi. Jednocześnie stwarzają doskonałe warunki do kształtowania się twórczych postaw oraz rozwoju osobowego jednostki.

Zaangażowanie uczniów w działalność oświatową w instytucjach pozaszkolnych stanowi naturalny proces naukowo-wychowawczy. Wybór zarówno instytucji, jak i pedagogów jest dobrowolny, zgodny z przyzwyczajeniami, zdolnościami i zainteresowaniami.

Według oficjalnych danych statystycznych w 2012 roku na Ukrainie działało ponad 4,5 tysiąca instytucji pozaszkolnych różnych typów. W instytucjach pozaszkolnych uczyło się ponad 1,2 miliona uczniów (wychowanków, słuchaczy). W istocie co trzecie dziecko pobierało, oprócz wykształcenia ogólnego, edukację w instytucjach pozaszkolnych. W tym okresie działało ponad 75 tysięcy kółek, sekcji, stowarzyszeń twórczych o różnych specjalnościach (artystyczno-estetyczne, naukowo-techniczne, ekologiczno-przyrodnicze, turystyczno-krajoznawcze, humanistyczne, gimnastyczno-sportowe i inne).

Analiza naukowych i metodycznych źródeł na temat edukacji pozaszkolnej i działalności instytucji pozaszkolnych pokazuje szeroki zakres badań różnych jej aspektów.

## Edukacja pozaszkolna jako obszar dociekań naukowych

Teoretyczne podstawy edukacji pozaszkolnej zawarte są w pracach pedagogicznych: W.P. Wachterowa, G.N. Waszczenki, A.S. Makarenki, J.N. Miedynskiego, N.K. Krupskiej, I.I. Ogijenki, N.I. Pirogowa, S.F. Rusowej, S.O. Sjeropołki, W.A. Suchomlinskiego, W.I. Czarnołuskiego, S.T. Szackiego i innych.

Poszczególne zagadnienia nowoczesnych metodologicznych zasad edukacji, wychowania pozaszkolnego i pracy pozaszkolnej przedstawione zostały w pracach ukraińskich naukowców, między innymi: I.D. Biecha, W.W. Borisowa, W.W. Wierbickiego, A.J. Kapskiej, B.S. Kobzaria, W.N. Madzigona, G.P. Pustowita, P.D. Rudienki, A.J. Sirotienki, O.W. Suchomlinskiej, T.I. Suszczenki.

8 *Narodowa Doktryna Rozwoju Edukacji*, dokument elektroniczny, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (dostęp: 16.12.2014).

Problemy pracy pozaszkolnej, organizacji wolnego czasu dzieci i ich dodatkowej edukacji znalazły odbicie w pracach naukowców rosyjskich, białoruskich, polskich, słowackich, czeskich oraz pracowników naukowych innych krajów: Ł.K. Balasnej, A.W. Zołotariewej, M. Żumarowej, A.W. Jegorowej, O.B. Jewładowej, I. Kowalczykowej, M.B. Kowal, J. Kratofilowej, Ł.G. Łoginowej, N.A. Morozowej, R. Clarijsa, M.I. Rożkowa, A.W. Skaczkowa, N.F. Charinki, W.G. Fiedotowej, A.B. Fominej, M.O. Czekowa, N.A. Czernowej, M. Szymańskiego.

Historyczne podstawy powstania i rozwoju instytucji pozaszkolnych omówione zostały między innymi w pracach: W.J. Bierieki, S.M. Bukriewej, J.G. Głuch, A.J. Sirotienki, A.S. Szepiłowej, T.D. Cwirowej.

Analiza źródeł teoretycznych, ale przede wszystkim moje doświadczenie wynikające z praktyki pedagogicznej i badawczej w obszarze edukacji pozaszkolnej wykazały, że istniejące opracowania i zalecenia praktyczne nie w pełni odzwierciedlają podstawowe zasady w zakresie treści, metodyki i metodologii działania instytucji pozaszkolnych na Ukrainie we współczesnych warunkach.

Obecnie w oświacie pozaszkolnej zachodzą oczywiste sprzeczności:

- między ustawowo określonym statusem edukacji pozaszkolnej a brakiem całościowych badań w zakresie teoretyczno-metodycznych podstaw edukacji pozaszkolnej,
- między zamówieniem społecznym na edukację pozaszkolną a niewystarczającym opracowaniem nowego, naukowo uzasadnionego podejścia do jej organizacji i realizacji,
- między zorientowaniem współczesnej nauki i praktyki pedagogicznej na wdrożenie nowego podejścia a niewystarczającą modernizacją treści, form organizacyjnych i metod edukacji pozaszkolnej oraz działalności instytucji pozaszkolnych,
- między koniecznością uwzględniania właściwości kształtowania i rozwoju edukacji pozaszkolnej na Ukrainie oraz doświadczeń innych krajów a brakiem wystarczających badań tego problemu w doświadczeniach innych krajów.

Konieczność zlikwidowania wymienionych sprzeczności świadczy o aktualności i konieczności opracowania niniejszego tematu.

Analiza treści istniejących teoretycznych twierdzeń na temat edukacji pozaszkolnej<sup>9</sup> pokazała, że ma ona wiele aspektów. Teoria edukacji pozaszkolnej bazuje na systemie wiedzy naukowej, która stanowi podstawę pedagogiki i związana jest z takimi naukami jak: psychologia, filozofia, socjologia, fizjologia, ekonomika i cybernetyka.

Uogólniając sposoby rozpatrywania międzybranżowej integracji wiedzy naukowej, na bazie analizy systemowej zasad teoretycznych i praktycznej realizacji edukacji pozaszkolnej ustalono, że **edukacja pozaszkolna** to składowa systemu edukacji ciągłej, proces celowy i wynik nauczania, wychowania, rozwoju i uspołecznienia osobowości w czasie wolnym w pozaszkolnych instytucjach oświatowych i w innych instytucjach społecznych.

9 Т.И. Сущенко, *Основы внешкольной педагогики: пособие для класных руководителей, педагогов внешкольных учреждений*, Минск 2000.

Teoretyczno-metodyczne podstawy edukacji pozaszkolnej rozpatruje się jako główne zasady edukacji pozaszkolnej, które gwarantują opracowanie jej celu, zadań, treści, form i metod. Edukację pozaszkolną zatem rozpatrujemy jako proces i wynik, a także jako system.

W postępowaniu badawczym zwracam uwagę, że podstawowymi pojęciami i kategoriami edukacji pozaszkolnej są: osobowość, czas wolny, edukacja, wychowanie, rozwój, nauczanie, uspołecznienie, kultura, działalność, twórczość, wolny czas, poznanie.

Na podstawie analizy teoretycznej, ale przede wszystkim praktyki, ustaliłam, że ważną cechą edukacji pozaszkolnej jest to, iż będąc składową systemu edukacji ciągłej, może być dostępna dla obywateli w różnym wieku. Ponadto charakteryzuje się ona dobrowolnym udziałem w procesie naukowo-wychowawczym, brakiem reglamentacji, swobodnym wyborem zajęć – w zależności od zainteresowań w konkretnej dziedzinie nauki, kultury, techniki i technologii. Stawia przed każdym realnie osiągalne zadania, proponując różnorodność aktywności. Warto zwrócić również uwagę na społeczny wymiar tego zjawiska.

### Historyczno-pedagogiczna geneza edukacji pozaszkolnej

Analizując historyczno-pedagogiczną genezę edukacji pozaszkolnej, na bazie umownego podziału na okresy wyodrębniono pięć dużych chronologicznych etapów historycznego rozwoju praktyki edukacji pozaszkolnej:

I etap: X wiek,

II etap: X–XV wiek,

III etap: XVI – początek XX wieku,

IV etap: XX wiek,

V etap: koniec XX – początek XXI wieku.

Wszystkie etapy charakteryzują się społecznym zamówieniem na edukację pozaszkolną, ukazując jej wzajemny związek z sytuacją społeczną, ekonomiczną i polityczną w danym społeczeństwie.

Pierwszym etapem w historii edukacji pozaszkolnej był okres do X wieku, w którym stworzono przesłanki powstania edukacji pozaszkolnej, a także skierowano jej treści na opanowanie elementarnych umiejętności i nawyków pracy.

Drugim etapem był okres X–XV wieku, kiedy doszło do aktywizacji działalności oświatowej, rozwoju edukacji, szkolnictwa, pojawienia się pierwszych wskazówek metodycznych, a także otwarcia zagranicznych instytucji oświatowych, poznania innych kultur.

Ustalono, że trzeci etap przypada na okres XVI – początek XX wieku i charakteryzuje się skupieniem się edukacji pozaszkolnej na wychowaniu młodego pokolenia na bazie tradycji narodowych, pedagogiki narodowej i kozackiej, formowania jej gotowości do obrony Ojczyzny.

Czwarty etap przypada na lata dwudzieste–osiemdziesiąte XX wieku i jest etapem rozwoju pozaszkolnych instytucji oświatowych, formowania edukacji pozaszkolnej

jako systemu i – w rezultacie – określenia i nadania edukacji pozaszkolnej w 1991 roku w Ustawie Ukrainy *O edukacji*<sup>10</sup> statusu składowej systemu edukacji na Ukrainie.

Na bazie analizy historyczno-pedagogicznej można stwierdzić, że obecny, piąty etap, nacechowany głębokimi przemianami we wszystkich dziedzinach życia społecznego, rozpoczął się w 1991 roku i trwa nadal. Normatywnie umocowano w 1996 roku w Konstytucji Ukrainy<sup>11</sup> status edukacji pozaszkolnej jako składowej edukacji ciągłej i przyjęto w 2000 roku ustawę Ukrainy *O edukacji pozaszkolnej*<sup>12</sup>. Rezultatami tej transformacji w latach dziewięćdziesiątych były:

- utworzenie wielopoziomowego systemu edukacji pozaszkolnej,
- klasyfikacja kółek zainteresowań, grup i innych związków twórczych, pozaszkolnych instytucji oświatowych, na trzech poziomach (początkowym, podstawowym, wysokim),
- rozszerzenie sieci pozaszkolnych instytucji oświatowych, utworzenie instytucji nowego typu, nadanie im profilu,
- rozwinięcie nowych kierunków edukacji pozaszkolnej,
- modernizacja procesu naukowo-wychowawczego w pozaszkolnych instytucjach oświatowych,
- deideologizacja edukacji pozaszkolnej,
- dywersyfikacja źródeł finansowania edukacji pozaszkolnej poprzez dodatkowe źródła finansowania, niezabronione przez prawodawstwo.

## Edukacja pozaszkolna w różnych krajach europejskich

Analiza systemów edukacji pozaszkolnej w różnych krajach świata pokazuje, że na to zagadnienie zwracana jest szczególna uwaga. Wynika to ze specyficznego charakteru edukacji pozaszkolnej, jej wpływu na emocjonalny, fizyczny i intelektualny rozwój dzieci i młodzieży oraz na organizację ich wolnego czasu.

W procesie analizy porównawczej współczesnego stanu edukacji pozaszkolnej na Ukrainie z treścią i organizacją edukacji w różnych krajach świata (Rosja, Białoruś, Polska, Słowacja, Czechy i in.) ustaliłam, że mają one zarówno wiele wspólnego, jak też zauważalne są określone różnice.

W procesie bezpośredniego badania problemów edukacji pozaszkolnej, organizacji wolnego czasu dzieci w Polsce i porównania wyników z praktyką na Ukrainie doszłam do wniosku, że w obu krajach edukacja pozaszkolna jest składową narodowych systemów edukacji, ma normatywnie umocowane i ustalone struktury reprezentowane przez różne

10 Закон України Про освіту, Освіта України, нормативно-правові документи, ред. В.Г. Кремень, Київ 2001, с. 11–38.

11 Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України, 28 червня 1996 р., Київ 2004.

12 Закон України Про позашкільну освіту. Освіта України: нормативно-правові документи, ред. В.Г. Кремень, Київ 2001, с. 229–251.

instytucje, jest zagwarantowana we wszystkich regionach (województwach) w kraju, łączy różne formy działalności. Bazując na uogólnieniu organizacji edukacji pozaszkolnej ustaliłam, że na Ukrainie realizowana jest ona na trzech poziomach: państwowym, regionalnym i lokalnym.

W trakcie analizy międzynarodowych dokumentów mogłam stwierdzić, że prawne aspekty edukacji pozaszkolnej i organizacji czasu wolnego znajdują szerokie odzwierciedlenie w prawodawstwie innych państw. Teoretyczna analiza terminów: edukacja pozaszkolna, instytucje pozaszkolne, wykazała, że obecnie w światowej praktyce edukacyjnej szeroko wykorzystywane są takie pojęcia jak: **nieformalna edukacja** (ang. *non-formal education*), **instytucje wychowania pozaszkolnego** (pol. placówki wychowania pozaszkolnego), **edukacja pozaszkolna, pozaszkolne placówki nauczania** (ukr. *позашкільна освіта, позашкільні навчальні заклади*), **edukacja uzupełniająca** (ros. *дополнительное образование, учреждения дополнительного образования*), **centra czasu wolnego** (słow. *centrum voľného času*) itp. W Międzynarodowej Normie Klasyfikacji Wykształcenia<sup>13</sup> (ang. The International Standard Classification of Education – ISCED) opracowanej przez UNESCO zastosowano termin **nieformalna edukacja**.

Teoretyczne uogólnienie terminu **edukacja pozaszkolna** pozwala wyciągnąć wniosek, że w języku ukraińskim celowe będzie oznaczanie go jako **pozaszkolna oświata**, co odpowiada polskiemu określeniu **placówki edukacji pozaszkolnej**, angielskiemu – **non-formal education**, rosyjskiemu – **pozaszkolnoje obrazowanije, dopolitelnoje obrazowanije**.

Równocześnie, jak wykazuje analiza, stan opracowań dotyczących edukacji pozaszkolnej na Ukrainie nie odpowiada nowoczesnym wymogom, co określa konieczność ujawnienia jej podstaw teoretyczno-metodycznych z punktu widzenia jednolitości i zgodnie ze współczesnymi zadaniami, a także wymaga nowego, naukowo uzasadnionego podejścia do modernizacji.

## Socjologiczno-kulturowy fenomen edukacji pozaszkolnej

Istotne perspektywy i możliwości edukacji pozaszkolnej, określone dzięki normatywnemu zatwierdzeniu jej statusu jako części składowej systemu edukacji ciągłej, na razie jeszcze nie stały się czynnikiem jej intensywnego rozwoju, który w znacznej mierze powstrzymywany jest brakiem całościowego wyobrażenia na temat tej formy edukacji i jej pogłębionego zbadania jako obiektu systemowego. System edukacji pozaszkolnej w aspekcie ogólnometodologicznym przedstawia ogół założeń, które są przedmiotem teorii systemów, podejścia systemowego, analizy systemowej. Najbardziej racjonalne okazało się zastosowanie do systemu edukacji pozaszkolnej takich pojęć jak: element, komponent, podsystem, środowisko, charakterystyka, stan, struktura, model, związki.

13 The International Standard Classification of Education, dokument elektroniczny, [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm) (dostęp: 16.12.2014).



Naukowo-metodologiczne uzasadnienie edukacji pozaszkolnej jako systemu potwierdziło, że jest to instytucja społeczna (fenomen socjologiczno-kulturowy), która funkcjonuje i rozwija się, zachowując swoją istotę przy zmianie treści i struktury. Podstawową siłą rozwoju edukacji pozaszkolnej jest realna możliwość jej realizowania w celu zagwarantowania zgodności z wymaganiami, które życie stawia przed całościowym rozwojem osobowościowym jednostki.

Do opisu systemu edukacji pozaszkolnej zastosowano analizę na trzech poziomach:

- z pozycji rozumienia systemu edukacji pozaszkolnej jako podsystemu,
- z pozycji zewnętrznych, całościowych wartości (jej właściwych),
- z pozycji wewnętrznej konstrukcji i wkładu każdego komponentu w formowanie całościowych wartości systemu edukacji pozaszkolnej.

Badania wykazały, że czynnikiem tworzącym system edukacji pozaszkolnej jest działalność oświatowa w czasie wolnym. Zaproponowany przez nas system łączy ogół komponentów, do których należą: organizacyjne, treściowe, metodyczne, procesualne, funkcjonalne, działania, instytucjonalne.

Wychodząc od treści i od określonego kierunku edukacji pozaszkolnej, zaproponowano jej nowoczesny model, którego podstawą są komponenty organizacyjne. Pierwszą częścią składową tego modelu są akty normatywno-prawne. Obecnie na Ukrainie baza normatywna zawiera ponad 70 dokumentów stanowiących podstawę gwarantującą działalność i rozwój systemu edukacji pozaszkolnej i instytucji pozaszkolnych. Drugą składową są gwarancje organizacyjno-administracyjne, które przewidują tworzenie, efektywną działalność i rozwój wielopoziomowej struktury, różnorodnych pod względem typu, rodzaju i liczebności pozaszkolnych instytucji oświatowych oraz innych instytucji społecznych.

Trzecią składową jest zapewnienie kadry (koniecznej liczby pedagogów i innych pracowników) posiadającej odpowiednie przygotowanie.

Naukowo-metodyczne zabezpieczenie stanowi czwarty komponent składowy. To system przedsięwzięć organizacyjnych ukierunkowanych na podniesienie kwalifikacji i profesjonalnego mistrzostwa każdego pracownika pedagogicznego, rozwój potencjału twórczego zespołów pedagogicznych, osiągnięcie pozytywnych rezultatów w procesie naukowo-wychowawczym.

Finansowe i materialno-techniczne zabezpieczenie edukacji pozaszkolnej jest piątą składową i przewiduje obecność potrzebnych do działalności środków oraz bazy materialno-technicznej.

Edukacja pozaszkolna dynamicznie się rozwija, jednocząc wszystkie komponenty. Jej rozwój zależy między innymi od czynników społeczno-ekonomicznych i od hierarchii wartości społeczeństwa. Przy czym wzajemny związek systemu edukacji pozaszkolnej ze środowiskiem społecznym ma charakter otwarty i przejawia się w zmianach zarówno środowiska, jak i systemu jako całości.



## Podejście kompetencyjne

System edukacji pozaszkolnej na Ukrainie w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych poszukuje kierunków i środków dalszego rozwoju. Wśród nich szczególną rolę odgrywa opracowanie i wdrożenie metodyki, która powinna dostosować treść do nowoczesnych wymagań i określić takie formy, metody i środki, które sprzyjają rozwiązywaniu zadań w dziedzinie nauczania, wychowania, rozwoju i uspołeczniania człowieka w czasie wolnym, w pozaszkolnych instytucjach oświatowych i w innych instytucjach społecznych. Efektywność metodyki edukacji pozaszkolnej osiągnięta jest dzięki zastosowaniu podejścia kompetencyjnego, które określa odpowiedni cel, zadania, treści, formy i metody w celu wykształcenia odpowiednich kompetencji. Jest to związane z orientacją edukacji na nowy rezultat, wymagający zagwarantowania jakości edukacji pozaszkolnej, kryteriów jej oceny i organizacji, a także zarządzania procesem naukowo-wychowawczym, co w podejściu kompetencyjnym znajduje najbardziej adekwatne odzwierciedlenie.

Podsumowując, na podstawie analizy opracowań metodologicznych (N.M. Bibik, Ł.S. Waszczenko, A.A. Wierbickij, W.A. Gorskij, I.A. Zimnija, E.F. Ziejer, I.G. Jermakow, M.R. Katunowa, O.J. Lebediew, J.I. Łokszina, D. Miertiens, J.W. Owczaruk, B. Oskarsson, Ł.I. Paraszczenko, J.I. Pomietun, N.F. Radionowa, A.J. Sawczenko, S.J. Trubaczewa i in.), a także na bazie badań własnych ustaliłam, że podejście kompetencyjne w edukacji pozaszkolnej to takie, które w stosunku do celu, zadań, treści, form i metod edukacji pozaszkolnej opiera się na wykorzystaniu kompetencji osobowości. Przy czym **kompetencję** rozpatrujemy jako charakterystykę osobowości człowieka, który w pełni realizuje się w życiu, dysponując odpowiednią wiedzą, umiejętnościami, nawykami, doświadczeniami i kulturą. Przyjmując różnorodność sposobów podejścia do problematyki, uważam za racjonalne wyodrębnienie następujących kompetencji: poznawczej, praktycznej, twórczej i społecznej. Wymienione kompetencje formują się w procesie realizacji podejścia kompetencyjnego, co zostało w całości uwzględnione podczas badania dydaktycznych podstaw treści w podstawowych kierunkach edukacji pozaszkolnej: artystyczno-estetycznym, naukowo-technicznym, ekologiczno-przyrodniczym, turystyczno-krajoznawczym, humanistycznym.

W celu bardziej efektywnej realizacji metodyki edukacji pozaszkolnej na bazie podejścia kompetencyjnego dokonano strukturyzacji kierunków edukacji pozaszkolnej według odpowiednich specjalistycznych profili nauczania. Wyodrębniono:

- artystyczno-estetyczny kierunek edukacji pozaszkolnej (profile nauczania: choro-geograficzny, muzyczny, teatralny, artystyczny),
- naukowo-techniczny kierunek edukacji pozaszkolnej (profile nauczania: początkowo-techniczny, sportowo techniczny, przedmiotowo-techniczny, informacyjno-techniczny, artystyczno-techniczny, produkcyjno-techniczny),
- ekologiczno-przyrodniczy kierunek edukacji pozaszkolnej (profile nauczania: ekologiczny, biologiczny, rolniczy, leśny, medyczny, chemiczny),

- turystyczno-krajoznawczy kierunek edukacji pozaszkolnej (profile nauczania: krajoznawczy, turystyczny, sportowy),
- humanistyczny kierunek edukacji pozaszkolnej (profile nauczania: społeczny, filologiczny, socjalny).

Podczas opracowywania metodyki edukacji pozaszkolnej wyjaśniono, że **kompetencja poznawcza** jest pierwszym stopniem realizacji podejścia kompetencyjnego w edukacji pozaszkolnej i przewiduje opanowanie przez dzieci pojęć, wiedzy z dziedziny kultury, przyrody, techniki, społeczeństwa; sfery działalności człowieka; rodzaje, sposoby, środki pracy, materiały i narzędzia; moralno-psychologiczne cechy osobowości; sposoby organizacji wolnego czasu itp. Kompetencja poznawcza sprzyja również przyswojeniu przez uczniów terminologii technicznej, ekologicznej, ekonomicznej i innych.

W edukacji pozaszkolnej, podczas realizacji podejścia kompetencyjnego niezbędne jest nie tylko zdobycie szerokiego **spektrum odpowiedniej wiedzy**, ale i umiejętności zastosowania jej w działalności praktycznej. Na tym polega kolejna – **praktyczna kompetencja**, skierowana na formowanie umiejętności i nawyków w przyswajaniu pojęć i zastosowaniu wiedzy w praktyce; między innymi na podstawowe rodzaje działalności poznawczej i rekreacyjnej, pracę z materiałami i narzędziami, wytwarzanie różnorodnych wytworów itp. Formowanie praktycznej kompetencji w edukacji pozaszkolnej pozwala na rozwiązanie typowego dla edukacji problemu, kiedy uczniowie, opanowawszy zestaw wiedzy teoretycznej, doświadczają znacznych trudności w jej wdrożeniu podczas rozwiązywania konkretnych zadań albo w sytuacjach problemowych.

Przyswojenie praktycznej kompetencji zapewnia tylko zastosowanie wiedzy w praktyce, opanowanie zawodowych umiejętności i nawyków. Dalsze kształcenie kompetentnej osobowości, jej rozwój, warunkuje trzecia – **twórcza kompetencja**, która także leży u podstaw realizacji podejścia kompetencyjnego w edukacji pozaszkolnej i zapewnia rozwój działalności twórczej, mistrzostwa, zdolności, twórczej wyobraźni.

Szczególne znaczenie kompetencja twórcza ma w obecnych warunkach, kiedy kreatywne podejście do rozwiązywania wszystkich zadań, praca twórcza, ciągłe doskonalenie swojego mistrzostwa, samokształcenie stały się niezbędne we wszystkich sferach życia człowieka. Przecież opanowanie wiedzy i umiejętności w gotowym kształcie, według gotowych wzorów i szablonów zapewnia tylko poziom odtwórczy, wykonawczy. Kształtowanie kompetentnej osobowości nie jest możliwe bez rozwoju kultury pracy, kompleksu cech osobowościowych potrzebnych człowiekowi jako podmiotowi nowoczesnej produkcji i rozwoju kulturalnego społeczeństwa.

**Kompetencja społeczna** rozpatrywana jest jako czwarta – zapewniająca realizację podejścia kompetencyjnego w edukacji pozaszkolnej. Ukierunkowana jest na wychowanie i rozwój ogólnej kultury osobistej, zdolności do współpracy, samorealizacji i samookreślenia. Określa także ogół cech człowieka, które tworzą jego *image*, indywidualny styl działalności, umiejętność podejmowania decyzji.

## Metody i formy efektywnego kształtowania kompetencji

W procesie postępowania badawczego opracowałam również system form organizacyjnych i metod efektywnego kształtowania kompetencji osobowości, podnoszenia jakości edukacji pozaszkolnej. Uwzględniłam przy tym fakt, że dla realizacji treści, na bazie podejścia kompetencyjnego, spośród form organizacyjnych najbardziej optymalna jest praca grupowa i indywidualna.

Przy kształtowaniu kompetencji najlepszy efekt pedagogiczny daje zastosowanie form i metod (strukturyzowanych) według czterech etapów: pierwszy etap – poznawczy, drugi – praktyczny, trzeci – twórczy, czwarty – socjalizujący.

Pierwszy etap jest nastawiony na proces formowania kompetencji poznawczej uczniów, przyswojenia przez nich pojęć, informacji i materiału nauczania zgodnie z kierunkami edukacji pozaszkolnej. Najbardziej racjonalne okazały się takie formy i metody jak: opowiadania, wyjaśnienia, rozmowy, pokazy, wykłady na temat: *Znaczenie pracy w życiu człowieka, Prawa i obowiązki każdego człowieka, Obronimy się, Prawo oczami dziecka, Ukraiński rękownik, Losy wsi w losach państwa, Nasz początek jest w dzieciństwie, Czerwona książka, Twoje prawa*; spotkania z mistrzami narodowymi, wybitnymi naukowcami, działaczami społecznymi, artystami, wycieczki na wystawy, ekspozycje kulturalne, sztuki, techniki itp.

W drugim etapie zachodzi formowanie kompetencji praktycznej, stosowane są formy i metody organizacyjne nastawione na kształtowanie praktycznych umiejętności i nawyków. Wśród nich są prace praktyczne, laboratoryjne, ćwiczenia, instruktaże, próby, przeprowadzane doświadczenia i obserwacje w środowisku, z obiektami technicznymi, ćwiczenia w zakresie organizacji miejsca pracy, wykorzystywanie materiałów i narzędzi, próby orkiestry i taneczne, próby śpiewane partii głosowych, seminaria na temat: *Konwalia, Pierwiosnek, Przebiśnieg, Rezerwat, Bez wierzby i kaliny nie ma Ojczyzny, Mądre maszyny, Z jakiego drzewa jest ten listeczek, Zbierz bukiet jesiennych liści, Do czego potrzebny jest ten przedmiot, Droga do sukcesu, Na ciernistej drodze do siebie, Człowiek i świat zawodów, Ekologia pozytywnego obcowania, Zachowaj przyrodę, Opieka* itp.

Trzeci etap przewiduje aktywizację twórczej działalności uczniów, formowanie ich kompetencji twórczych. Ten etap może być efektywnie realizowany wtedy, kiedy członek kółka zainteresowań nie tylko uświadomi sobie problem, ale i rozwiąże go (na bazie przekazanych mu, zgromadzonych przez niego nieuporządkowanych faktów). Na tym poziomie podczas badań stosowano formy i metody, które pogłębiały i wzmacniały wiedzę, wspierały rozwój działalności twórczej. Były to między innymi: kolektywna działalność twórcza, projekty, gry zadaniowe, treningi, sytuacje problemowe: *Rezerwat, Rośliny pod ochroną, Posadź kalinę, Perły przyrody, One potrzebują pomocy, Ja – obywatel, Śladami historii, Centrum kultury duchowej, Partnerstwo pozaszkolnych instytucji oświatowych i rodziny, Ozdobimy choinkę naszego regionu, Dzień otwartych drzwi, Podsumowanie roku, Przygotowanie do zawodów, Książki do biblioteki, Ja w przyszłości, Zawód designera, Ochronimy środowisko* itp.

Czwarty etap charakteryzuje się tym, że uczniowie wykonują samodzielnie indywidualne zadania, bez pomocy pedagoga rozwiązują sytuacje problemowe. Podczas eksperymentów przedstawiali rezultaty swojej działalności twórczej, efekty w osiągnięciu celu, przez co kształtowała się ich kompetencja społeczna. Stosowano takie formy i metody organizacyjne jak praca samodzielna, samowychowanie, samokontrola, autoanaliza, samoobserwacja, samoocena, debaty, dyskusje, dysputy, różnorodne przedsięwzięcia podsumowujące, akcje, między innymi: *Wieczny powab przyrody*, *Zielony skarbiec narodowy*, *Zielony nimb Ukrainy*, *Moja przyszłość*, *Kariera zawodowa*, *Człowiek i świat zawodów*, *Podaruj dziecku książkę*, *Nowy Rok bez samotności*, *Święty Mikołaj – dzieciom pomagaj!* itp.

## Wnioski

Na obecnym etapie powstał problem nie tyle częściowego doskonalenia poszczególnych aspektów edukacji pozaszkolnej, ile ogólnego podniesienia jej jakości. Jakość edukacji rozpatruje się dzisiaj jako jeden ze wskaźników wysokiej jakości życia, instrument społecznej i kulturalno-duchowej zgody oraz wzrostu ekonomicznego.

Izabella Kust

Wyższa Szkoła Menedżerska  
w Warszawie

## Międzykulturowe aspekty pracy doradczej – działania wieloaspektowe

### Wstęp

Międzykulturowe doradztwo zawodowe to kształcenie, praca z migrantami i dla migrantów. Specyfika tej pracy polega na tym, że ma się do czynienia z różnymi typami osobowości i kultury. Doradcze działania podejmowane w tym zakresie powinny dotyczyć odkrywania i aktywizacji różnych typów osobowości człowieka, stymulując rozmaite aktywności i innowacyjność. Międzykulturowe doradztwo zawodowe to kształtowanie pracy międzykulturowej i doradczej z większym ukierunkowaniem na rozwiązania i zasoby ludzkie.

W wielu zawodach doradztwo międzykulturowe jest złożonym działaniem w rozwiązywaniu różnorodnych problemów. Jest przy tym wyzwaniem dla doradców, gdy wielość i różnorodność zwielokrotniają trudności pracy. Doradztwo międzykulturowe stwarza szansę przyswojenia i tworzenia nowych perspektyw, możliwości poszukiwania ciekawszych, efektywniejszych, konstruktywnych rozwiązań, rozpatrując i tworząc nowe alternatywy.

Narastające wyzwania nabierają coraz większego znaczenia i tempa przez otwieranie się granic i życie w zglobalizowanym świecie.

Kwestie międzykulturowej pracy doradczej dotyczą obszarów, w których działania na rzecz migrantów wydają się niewystarczające, tj.:

- niewystarczający przekaz informacji o uznawalności kwalifikacji przywiezionych z ich rodzinnego kraju. Istnieje niewiele kompetentnych instytucji dla migrantów, które zajmują się formalnym procesem uznawalności i przekazują też informacje do konkretnych zainteresowanych,
- migranci w pierwszych latach swego pobytu często napotykać trudności dotyczące problemu prawnego zabezpieczenia swojego pobytu i możliwości wejścia na rynek pracy. Najczęściej nie dysponując czasem na poszukiwanie, podejmują pracę niezgodną z kwalifikacjami nabytymi w rodzinnym kraju, a zatem pracę nieadekwatną do kwalifikacji uzyskanych w kraju, z którego pochodzą. W konsekwencji migranci mają niejasne warunki zatrudnienia,
- w przypadku korzystania przez emigrantów z usług Urzędów Pracy uwzględnia się ich ostatnie zatrudnienie, co najczęściej oznacza, że nie są brane pod uwagę

kwalifikacje uzyskane w rodzinnych w krajach. Dlatego często oferowane im kursy i szkolenia nie odpowiadają profilowi ich wykształcenia zawodowego. Ważnym i trudnym aspektem jest fakt nieuwzględniania przy zatrudnianiu biografii migranta.

Pojęcia doradztwa **zorientowanego kulturowo, wielokulturowego, międzykulturowego** lub **międzynarodowego** zaistniały w teorii i praktyce doradczej wraz z rozkwitem wszelkich form światowej komunikacji, ale również w wyniku procesów migracyjnych i polityki mobilności zawodowej, której efektem jest legalne zatrudnianie przedstawicieli obcych państw w większości branż<sup>1</sup>.

W wyniku migracji i polityki mobilności zawodowej zwiększyło się legalne zatrudnienie obywateli innych państw. Efektem była potrzeba rozwoju doradztwa wielokulturowego, międzykulturowego, międzynarodowego zorientowanego kulturowo. W Unii Europejskiej obserwuje się zjawisko zależności wynikającej z koniunktury ekonomicznej danego kraju i obecności obcokrajowców na rynku pracy, co przyczynia się do poprawy sytuacji ekonomicznej państwa. Wysoki procent obcokrajowców zatrudnianych jest na terenie Niemiec (9,1%), Austrii (10%) Luksemburga (53,8%). Mniej obcokrajowców zatrudnia się w Hiszpanii (1%), Finlandii (1,4 %) i Grecji (1,8%)<sup>2</sup>.

Dodatkowym motywem migracji jest fakt naturalnego dążenia ludzi do poprawy warunków pracy i poziomu życia. Obcokrajowcy zdobywają nowe umiejętności, doświadczenia, mają możliwość awansu.

2006 rok został ogłoszony przez Komisję Europejską Rokiem Mobilności Pracowników. Celem przedsięwzięcia było zwiększenie świadomości pracowników prawa swobodnego przemieszczania się, określania korzyści i strat oraz działalności służb wspierających mobilność pracowników. Wielokulturowość dotyczy również Polski, która jest państwem szczególnym pod względem położenia geograficznego.

Polska jako państwo graniczące z państwami strefy Schengen i państwami byłego Związku Radzieckiego spełnia szczególną rolę (w czerwcu 1985 r. zawarto układ w Schengen [Luksemburg] w sprawie zniesienia kontroli osób przekraczających granice między państwami członkowskimi układu i jednocześnie wzmocnienia współpracy w zakresie bezpieczeństwa i polityki azylowej. Porozumienie dotyczy również współpracy przygranicznej. 21 grudnia 2007 r. Polska wstąpiła do strefy Schengen).

Z uwagi na ograniczenia w przyjmowaniu imigrantów w Europie Zachodniej Polska staje się swego rodzaju azylem bezpieczeństwa i krajem migracji docelowej. Zwiększa się także liczba uchodźców<sup>3</sup>.

Otwieranie się granic, przemieszczanie się ludności w poszukiwaniu pracy, życie w zglobalizowanym świecie przyczynia się do zwiększenia działań na rzecz pomocy imigrantom. Bożena Wojtasik wyróżnia trzy aspekty poradnictwa zawodowego:

---

1 A. Paszkowska-Rogacz, E. Olczak, E. Kownacka, D. Cieślukowska, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa 2006, s. 5.

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*, s. 6.

- poradnictwo zawodowe jako system instytucji zbiorowości społecznych, urządzeń organizacji wyposażenia materialnego, a także idei i systemów wartości,
- poradnictwo zawodowe jako zestaw bardzo zróżnicowanych i złożonych działań mających w ramach instytucji organizacji przekazywać członkom społeczeństwa określone treści wiedzy i wartości,
- poradnictwo zawodowe jako stan poinformowania społeczeństwa, przygotowania do wyboru zawodu, zasób wiedzy i poziom zainteresowania tą problematyką<sup>4</sup>.

Pojęcie globalizacji stało się w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia niemal wszechobecne w retoryce polityków, mediów, jak i poradnictwa (za: Bańka, Ertelt 2004). Zdaniem wielu autorów mamy do czynienia z jednym procesem globalizacji, zdaniem zaś innych (Pietras 2002) – z wieloma zróżnicowanymi procesami globalizacji, którym właściwe są wspólne cechy. Tymi wspólnymi cechami są, po pierwsze, specyficzne ścieśnienie czasu i przestrzeni przejawiające się w odterytorialnieniu (*deterritorialization*) zjawisk i procesów. Po drugie, istnienie specyficznej, transnarodowej (transnacionalnej – Bańka, Ertelt 2004) przestrzeni społeczno-kulturowej, funkcjonującej poza obszarem określonym granicami państw narodowych. Po trzecie, jednoczesne występowanie procesów globalizacyjnych na poziomie państw oraz środowiska międzynarodowego. Po czwarte, kształtowanie przez procesy globalizacji nowych jakościowo zjawisk psychologicznych, takich jak tożsamość tymczasowa (*provisional identity* – Hill 1996) oraz zagrożenie kontynuacji tożsamości (Boksański 2005)<sup>5</sup>.

Międzykulturowe doradztwo zawodowe to kształcenie, praca z imigrantami i praca dla imigrantów, to również wiedza o różnorodności kulturowej, przeciwdziałaniu nietolerancji, rasizmowi, umiejętność rozróżniania doświadczeń socjalno-ekonomicznych i kompetencji językowych. Specyfika doradztwa międzykulturowego polega na skupianiu różnych typów osobowości, dlatego doradcze działania powinny dotyczyć odkrywania i aktywowania różnych typów osobowości, pochodzących z różnych kultur. Kształtowanie pracy międzykulturowej i doradczej jest wówczas bardziej ukierunkowane, efektywne, skuteczne i interesujące.

Doradztwo międzykulturowe staje się dużym wyzwaniem dla doradców z wielu dziedzin zawodowych, stwarza większe możliwości poszukiwania ciekawszych, efektywniejszych rozwiązań, tworzy nowe perspektywy.

Kwestiami nierozwiązanymi i nadal aktualnymi, w których imigranci wciąż czują dyskomfort i dyskryminację, są: niewystarczający przekaz informacji o uznawalności kwalifikacji przywiezionych z ich rodzinnego kraju, niewystarczająca ilość kompetentnych instytucji dla imigrantów, problemy z prawnym zabezpieczeniem pobytu i z wejściem na

4 B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wrocław 1994, s. 22.

5 Za: A. Bańka, *Poradnictwo transnacionalne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Warszawa 2006, s. 9.



rynek pracy, szczególnie w pierwszych latach pobytu, podejmowanie przez imigrantów pracy niezgodnej z kwalifikacjami (z konieczności utrzymania się)<sup>6</sup>.

Bariery występujące przy zatrudnianiu migrantów w przypadku korzystania przez nich z ofert urzędów pracy to: uwzględnianie ostatniego zatrudnienia, co w konsekwencji sprawia, że są zatrudniani niezgodnie z kwalifikacjami uzyskanymi w krajach rodzinnych. Oferowane kursy nie odpowiadają wykształceniu kandydata oraz jego biografii. Motywem migracji i polityki mobilności zawodowej jest naturalne dążenie ludzi do poprawy standardu życia. Wynikiem migracji i polityki mobilności zawodowej jest zwiększenie się liczby legalnie zatrudnionych obywateli innych państw, w efekcie czego istnieje konieczność rozwoju doradztwa międzynarodowego zorientowanego kulturowo.

W Unii Europejskiej obserwuje się zjawisko zależności wynikającej z uwarunkowań ekonomicznych danego kraju i obecności obcokrajowców na rynku pracy, co przyczynia się do poprawy sytuacji ekonomicznej państwa.

Korzystając z doradztwa, obcokrajowcy zdobywają nowe umiejętności, doświadczenia oraz możliwości awansu zawodowego.

## Historyczne uwarunkowania wielokulturowości doradczej

Pojęcie **wielokulturowości** (*multiculturalism*) zostało po raz pierwszy użyte przez kanadyjskiego premiera Pierre'a Trudeau w 1971 roku w odniesieniu do polityki wielokulturowości, która zakładała szacunek dla różnic pomiędzy różnymi grupami kulturowymi współistniejącymi w obrębie jednego narodu. Konsekwencją realizacji tej idei w praktyce było wspieranie grup etnicznych w dążeniu do zachowania i pielęgnowania własnej tożsamości kulturowej (Banton 1997). Wielokulturowość jest cechą społeczeństw pluralistycznych, akceptujących koegzystencję różnych stylów życia. Idea wielokulturowości spotyka się również z krytyką. Na przykład brytyjski socjolog Malik (1996), sam będący imigrantem, przestrzega przed nadmierną gloryfikacją wielokulturowości, ponieważ według niego spostrzeganie różnic istniejących pomiędzy grupami narodowościowymi i etnicznymi niesie niebezpieczeństwo ponownego wspierania ideologii rasistowskich, których istota polega właśnie na podkreślanu różnic i nierówności<sup>7</sup>.

Początki wielokulturowości w doradztwie można datować na lata sześćdziesiąte XX wieku w Stanach Zjednoczonych i łączyć je z ruchem antyrasistowskim. Pierwotnie historia poradnictwa to poradnictwo dla mniejszości etnicznych (*minority counseling* – pisownia za źródłem amerykańskim). W latach siedemdziesiątych XX wieku rozszerzono zakres tego pojęcia. W literaturze anglojęzycznej coraz częściej zaczęły pojawiać się terminy będące odpowiednikami **doradztwa międzykulturowego**, takie jak *cross-cultural counselling*, *inter-cultural counselling*, **doradztwa ponadkulturowego**, jak *transcultural counselling*, i wielokulturowego – *multicultural counselling*, wskazujące na szersze niż tylko

6 A. Sel *Specyfika międzykulturowego doradztwa zawodowego*, [http://hafelekar.at/CD\\_JIJ/pdf/pdf\\_pol/specyfika\\_miedzykulturowego\\_doradztwa\\_zawodowego.pdf](http://hafelekar.at/CD_JIJ/pdf/pdf_pol/specyfika_miedzykulturowego_doradztwa_zawodowego.pdf) (dostęp: 23.05.2013).

7 A. Paszkowska-Rogacz *et al.*, *Doradztwo zawodowe*, *op. cit.*, s. 11.



etniczne zróżnicowanie zarówno odbiorców usług doradczych, jak i samych doradców (za: Puukari, Launikari 2005)<sup>8</sup>.

W pluralistycznym i zglobalizowanym społeczeństwie coraz większego znaczenia nabierają kompetencje i umiejętności międzykulturowe (*multicultural competences and skills* – Johannes, Erwin 2004). Amerykańskie Stowarzyszenie Doradców (American Counseling Association – ACA) definiuje doradztwo międzykulturowe jako sposób pomagania, w ramach którego doceniane są pozytywne wyzniki wynikające z istnienia różnic pomiędzy ludźmi. Doradztwo takie wspiera godność jednostki, umacnia ją w poczuciu własnej wartości, pozwala jej rozpoznać własny potencjał w typowym tylko dla niej i jedynym w swoim rodzaju kontekście historycznym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym i psychospołecznym. W rozumieniu szerokim podkreśla się fakt, iż każda sesja doradcza jest w pewnym sensie spotkaniem przedstawicieli różnych kultur, ponieważ klient i doradca są przedstawicielami innych środowisk, reprezentujących inne wartości. Doradca również reprezentuje swoją kulturę etniczną, kulturę zawodową i kulturę płci. W takim szerokim ujęciu wszystkie relacje doradcze są w jakimś sensie międzykulturowe. Dla takiego pojmowania doradztwa używa się niekiedy terminu *diversity counselling* – czyli doradztwa „zorientowanego na różnice”. Z kolei w rozumieniu wąskim pojęcie międzykulturowości odnosi się jedynie do sytuacji spotkania przedstawicieli różnych grup narodowych bądź etnicznych<sup>9</sup>.

W Polsce zwiększa się liczba cudzoziemców<sup>10</sup>, którzy zamierzają dłużej tu mieszkać i ubiegają się o zezwolenie na czas określony, na przykład w 1998 roku chętnych cudzoziemców było 9333, natomiast w roku 2000 już 16 480 osób. Wśród dominujących nacji są: Ukraińcy, Rosjanie, Wietnamczycy, Ormianie. Wśród cudzoziemców coraz więcej jest chętnych na pobyt stały: w 1998 roku było to 840 osób, natomiast w 2000 roku już 1437. Są to obywatele Ukrainy, Rosji, Wietnamu, Armenii, Białorusi i Niemiec. Zwiększa się liczba osób ubiegających się o status uchodźcy: w 1998 roku było 3410 osób, natomiast w 2000 roku – 4589. Zmieniają się także kierunki migracji – obecnie są to obywatele Rosji, Rumunii, Armenii, Bułgarii, Mongolii, Wietnamu. Zmniejsza się grupa obcokrajowców z państw azjatyckich, tj. z Pakistanu, Indii, Bangladeszu, Sri Lanki (oprócz Afganistanu).

Zmieniająca się rzeczywistość współczesnego rynku pracy przyczynia się do zawodowego rozwoju edukacyjnego, zwiększenia roli edukacji permanentnej, zacierania się granicy między edukacją a pracą, ekonomicznego przymusu zmiany pracy lub poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne i migrujące, co w konsekwencji przyczynia się do konieczności doksztalcania i przekwalifikowania się wielokrotnie w ciągu całego życia. Obecnie każdy dorosły człowiek, w tym migrant, musi umieć odnaleźć się na współczesnym, zmieniającym się rynku pracy. Wymaga to ustawicznej refleksji i ewaluacji, odnalezienia się w sferze edukacyjnej i zawodowej rzeczywistości, planowania działań, rozważnych decyzji i oceny ponoszonego ryzyka.

---

8 *Ibidem*.

9 *Ibidem*, s. 12.

10 *Ibidem*, s. 6; [www.mswia.gov.pl](http://www.mswia.gov.pl).

W ostatnim dziesięcioleciu nastąpiło w Polsce wiele zmian dotyczących procesów migracyjnych. W Narodowym Spisie Powszechnym z 2002 roku zarejestrowano 40 661 cudzoziemców przebywających w Polsce na stałe i 24 078 przebywających czasowo. Obszary, które najczęściej zamieszkiwali imigranci, to województwa: mazowieckie – 24%, śląskie – 14,7%, łódzkie – 7,8%, i małopolskie – 6,9%.

Doradztwo międzykulturowe jest efektem różnorodnych form światowej komunikacji procesów migracyjnych, polityki mobilności zawodowej, czego skutkiem jest legalne zatrudnianie przedstawicieli obcych państw w większości branż.

Nowe wyzwanie dla edukacji, wynikające ze zwiększającej się liczby emigrantów w krajach Unii Europejskiej, w tym w Polsce, to przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym, tj. wspólnego dzieciństwa ze szczególnym uwzględnieniem procesu wychowawczego, wspólnej edukacji, pracy w zespołach pracowniczych, wspólnego wolnego czasu. Wielokulturowość wymaga zaangażowania rodziców oraz szkoły – z dominującą rolą nauczyciela. Angażowanie rodziców w edukację ich dzieci pomaga w osiągnięciu przez nie sukcesów w szkole<sup>11</sup>. Saul Axelrod (Temple University w Filadelfii) podkreśla znaczenie w procesie kreowania relacji między nauczycielem a uczniem pozytywnych wzmocnień, które zmierzają do wytworzenia się kontraktu między nauczycielem i uczniem, opartego na przyjaźni<sup>12</sup>.

Rodzice imigranci mają trudności językowe i kulturowe. Szkoła jest instytucją, która powinna angażować się i wspomagać przy korygowaniu tych deficytów.

W ramach poprawiania komunikacji między rodzicami a szkołą / nauczycielem, w ramach Programu Eurydice w 2009 roku zostały przeprowadzone europejskie badania. Do sposobów poprawiania komunikacji między imigrantami a szkołą / nauczycielem należy publikowanie pisemnych informacji na temat systemu szkolnictwa w językach ojczystych, korzystanie z usług tłumaczy w różnych sytuacjach związanych z życiem szkolnym, zatrudnianie mediatorów, którzy są odpowiedzialni za pośredniczenie między uczniami – imigrantami, ich rodzinami a szkołą.

W zakresie publikowania pisemnych informacji na temat systemu szkolnictwa w językach ojczystych należy stwierdzić, iż około dwóch trzecich krajów Unii Europejskiej publikuje informacje o systemie szkolnictwa w kilku językach, z których pochodzą rodziny imigrantów w danym państwie lub regionie. Informacje dotyczą opisu stopni kształcenia, od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej (Finlandia i Islandia opracowują materiały na ten temat od 2007/2008 r.)<sup>13</sup>.

11 „Education and Migration, Strategies for Integrating Migrant Children in Europe Schools and Societies. A Synthesis of Research Findings for Policy-Makers”, raport przedstawiony Komisji Europejskiej przez prof. dr. Ferdricha Heckmanna, z upoważnienia komisji Eksperckiej Nesses, kwiecień 2008, s. 48–49.

12 S. Axelrod, *Dealing with Classroom Management Problems*, <http://www.bestevidence.org> (dostęp: 9.04.2013).

13 Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9-Eurydice), *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów – nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*, Warszawa 2009, s. 8.

Z badań wynika, iż imigranci korzystają z usług tłumaczy w różnych sytuacjach związanych z życiem szkolnym.

Dostęp do tłumaczy jest prawem w sześciu krajach Unii Europejskiej (Dania, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Austria, Polska) i dotyczy określonej kategorii rodzin imigranckich (uchodźców) lub bardzo szczególnych sytuacji wymagających kontaktu między rodzinami a szkołami<sup>14</sup>.

W Polsce od roku 2008/2009 przepisy umożliwiają zatrudnianie w szkołach asystentów znających języki ojczyste uczniów, którzy mogą pełnić rolę tłumaczy. W większości krajów korzystanie z usług tłumaczy nie jest obowiązkowe, ale władze centralne je zalecają – ma to miejsce na przykład w Republice Czeskiej, Niemczech czy we Francji.

Europejskie badania przeprowadzone w ramach Programu Eurydice potwierdzają zatrudnianie mediatorów, którzy są odpowiedzialni za pośredniczenie między uczniami-imigrantami, ich rodzinami a szkołą.

W Europie wśród metod stosowanych do promowania komunikacji między szkołami a rodzinami imigrantów jest zatrudnianie osób odpowiedzialnych za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów imigrantów oraz pełniących funkcję łączników z ich rodzinami.

W dziesięciu krajach (m.in. Belgia, Bułgaria, Republika Czeska, Dania, Grecja, Łotwa, Polska, Islandia) władze oświatowe wydały zarządzenia lub zalecenia dotyczące wyznaczania kadr pomocniczych na poziomie szkolnym lub na poziomie władz samorządowych<sup>15</sup>.

## Prawne aspekty wielokulturowej działalności doradczej

W Polsce istnieją uregulowania prawne, które określają relacje obcokrajowców z władzami państwowymi, jak również zadania organów administracji państwowej oraz jednostek samorządu terytorialnego.

Rolę łącznika między rodzinami a szkołami odgrywają kadry pomocnicze zatrudnione w ośrodkach dla osób ubiegających się o azyl. Pracownicy socjalni i inni pracownicy tych placówek współpracują ze szkołami na danym terenie i starają się rozwiązywać wszelkie problemy w zakresie kontaktów rodziców ze szkołami, informacji na temat postępów dzieci, dalszych możliwości kształcenia itp.<sup>16</sup>.

Na mocy ustawy o systemie oświaty małoletniemu dziecku cudzoziemca przysługuje prawo do nauki na zasadach określonych dla obywateli polskich.

Zgodnie z artykułem 94a Ustawy z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) osoby niebędące obywatelami polskimi, które podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki do 18. roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej, korzystają z nauki i opieki odpowiednio w publicznych przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach

---

14 *Ibidem*, s. 8.

15 *Ibidem*, s. 14.

16 *Ibidem*, s. 17.

artystycznych oraz w placówkach, w tym w placówkach artystycznych, w szkołach ponadgimnazjalnych na warunkach dotyczących obywateli polskich, do ukończenia osiemnastu lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej.

Zgodnie z wymienionym wyżej artykułem ustawy osobom niebędącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym, zagwarantowane zostało prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, którą organizuje organ prowadzący. Osoby te mają również prawo do pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia – nie dłużej niż przez okres dwunastu miesięcy.

Dyrektor szkoły może zatrudnić taką osobę w charakterze pomocy nauczyciela. Prawo to przysługuje również obywatelom polskim, którzy nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym. Osoby te mogą również korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej niż przez okres dwunastu miesięcy. Dla osób niebędących obywatelami polskimi, a podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne.

Do osób, które mogą korzystać z nauki na warunkach przysługujących obywatelom polskim, należą między innymi obywatele Unii Europejskiej, państw członkowskich EFTA – Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu, Konfederacji Szwajcarskiej, a także członkowie ich rodzin posiadający prawo pobytu lub prawo stałego pobytu, osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji, osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany, na osiedlenie się na terytorium RP, osoby posiadające ważną kartę Polaka, osoby posiadające status uchodźcy.

Zgodnie z § 2 punkt 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 20 grudnia 2012 roku w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2013 r. (DzU z 2012 r., poz. 1541) podział części oświatowej jest dokonywany w szczególności z uwzględnieniem dofinansowania kształcenia uczniów niebędących obywatelami polskimi. Algorytm podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego na rok 2013 określony został w załączniku do ww. rozporządzenia dla poszczególnych grup odbiorców, w tym między innymi mniejszości narodowych i etnicznych, uczniów pochodzenia romskiego, dla których szkoła podejmuje dodatkowe zadania edukacyjne, uczniów korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dla każdej jednostki samorządu terytorialnego, która jest organem prowadzącym lub dotującym szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne oraz placówki funkcjonujące w systemie oświaty, ustalono przeliczeniową liczbę uczniów ogółem (Up) w bazowym roku szkolnym według wzoru podanego w załączniku do ww. rozporządzenia.

W Polsce przepisy umożliwiają szkołom, do których uczęszczają dzieci-imigranci, na zatrudnianie osób znających języki ojczyste imigrantów, które mogą pomóc w integrowaniu uczniów oraz w komunikacji z ich rodzinami.

Zgodnie z § 13 punkt 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 2009 r., nr 50, poz. 400), kwalifikacje do nauczania lub prowadzenia zajęć w grupach, oddziałach przedszkolnych lub szkołach umożliwiających uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej posiada osoba, która ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolu lub w danym typie szkoły, a ponadto zna język danej mniejszości narodowej, etnicznej lub język regionalny, w którym naucza lub prowadzi zajęcia.

Ustawa z 13 czerwca 2003 roku zapewnia cudzoziemcom udzielenie ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej<sup>17</sup>.

Zgodnie z artykułem 3 cudzoziemcowi udziela się ochrony przez nadanie mu statusu uchodźcy, udzielenie azylu, udzielenie zgody na pobyt tolerowany, udzielenie ochrony czasowej.

Status uchodźcy w RP (art. 13 ww. ustawy) nadaje się cudzoziemcowi spełniającemu warunki określone w Konwencji Genewskiej i w Protokole Nowojorskim. Pomoc dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy polega na umieszczeniu cudzoziemca w ośrodku lub przyznaniu mu świadczenia pieniężnego na pokrycie we własnym zakresie kosztów pobytu na terytorium RP oraz udzielenie opieki medycznej.

Zgodnie z artykułem 61 cytowanej ustawy cudzoziemcowi przebywającemu w ośrodku zapewnia się między innymi: wyżywienie, pomoce dydaktyczne dla dzieci korzystających z nauki i opieki w publicznych placówkach, szkołach podstawowych, gimnazjach oraz pokrycie kosztów wynikających z opłat za naukę w tych placówkach, szkołach lub gimnazjach.

Do innych rodzajów pomocy cudzoziemcowi należy udzielenie, na jego wniosek, „azylu w Rzeczypospolitej Polskiej, gdy jest to niezbędne do zapewnienia mu ochrony oraz gdy przemawia za tym ważny interes Rzeczypospolitej Polskiej”<sup>18</sup>. W takim wypadku udziela się zezwolenia na osiedlenie się.

Kolejną formą ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest udzielenie zgody na pobyt tolerowany (art. 97 ww. ustawy). Zgodę wydaje się osobie, której między innymi: wydalenie mogłoby nastąpić jedynie do kraju, w którym zagrożone byłoby jej prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego, w którym mogłaby zostać poddana

17 1 września 2003 r. weszły w życie dwie ustawy regulujące pobyt cudzoziemców na terytorium RP: Ustawa z 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (DzU z 2003 r., nr 128, poz. 1175 z późn. zm.) i Ustawa z 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (DzU z 2003 r., nr 128, poz. 1176 z późn. zm.).

18 Art. 90 ustawy z 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (DzU z 2003 r., nr 128, poz. 1176 z późn. zm.).

torturom (niehumanitarnemu, poniżającemu traktowaniu, karaniu), być zmuszana do pracy lub zostać pozbawiona prawa do rzetelnego procesu sądowego, albo zostać ukarana bez podstawy prawnej – w rozumieniu Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 4 listopada 1950 r., DzU z 1993 r., nr 61).

Cudzoziemcom można również udzielić ochrony czasowej na terytorium RP (art. 106 ww. ustawy) bez względu na to, czy ich przybycie miało charakter spontaniczny, czy było wynikiem pomocy udzielonej przez RP lub społeczność międzynarodową. Ochrony czasowej udziela się do czasu, gdy możliwy staje się powrót cudzoziemców do uprzedniego miejsca zamieszkania (nie dłużej niż na okres roku; w wyjątkowych przypadkach można przedłużyć go o dalsze sześć miesięcy, nie więcej niż dwa razy). W takim wypadku kartę pobytu wydaje się cudzoziemcowi na rok (art. 110 cyt. ustawy).

Zgodnie z artykułem 116 cudzoziemiec korzystający z ochrony czasowej może wykonywać pracę bez zezwolenia lub prowadzić działalność gospodarczą na zasadach określonych ustawą z 19 listopada 1999 roku Prawo działalności gospodarczej (DzU z 1999 r., nr 101, poz. 1178 z późn. zm.) osobom zagranicznym z państw członkowskich UE i EFTA oraz obywatelom innych państw określonych zgodnie z artykułem 13 ustęp 2 punkt 2 Ustawy z 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej (DzU z 2004 r., nr 173, poz. 1807 z późn. zm.), którzy mogą podejmować i wykonywać działalność gospodarczą na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na takich samych zasadach jak obywatele polscy.

Ustawa z 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (DzU z 2005 r., nr 17, poz. 141 z późn. zm.) reguluje sprawy związane z zachowaniem i rozwojem tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz z zachowaniem i rozwojem języka regionalnego, a także sposób realizacji zasady równego traktowania osób bez względu na pochodzenie etniczne, oraz określa zadania i kompetencje organów administracji rządowej i jednostek samorządu terytorialnego w zakresie tych spraw. Do tych zadań (art. 6 cyt. ustawy) należą między innymi: **popieranie pełnej i rzeczywistej równości w sferze życia ekonomicznego, społecznego, politycznego i kulturalnego pomiędzy osobami należącymi do mniejszości a osobami należącymi do większości** oraz **umacnianie dialogu międzykulturowego**.

## Permanენტna edukacja

Wprowadzana od 1999 roku reforma systemu oświaty, uwzględniająca głębokie zmiany w każdej sferze edukacji, jest ważnym etapem w procesie gruntownych przemian zachodzących w polskim systemie edukacji. Szczególnie istotną kwestią jest przygotowanie nauczycieli do realizacji nowych zadań wynikających z reformy. Exposé Premiera Rządu RP, ogłoszone w 1997 roku, w którym oświata i szkolnictwo wyższe określone zostały jako główne czynniki decydujące o pozycji Polski wśród innych państw, podkreślało znaczenie wprowadzanych zmian. Reformę edukacyjną w Polsce można postrzegać również w szerszym kontekście. Zmiany wychodziły naprzeciw trendom europejskim.



„Szeroko rozumiana edukacja jest dziś w Unii Europejskiej sprawą zasadniczej wagi”<sup>19</sup>, umożliwiła bowiem pełne uczestnictwo w życiu gospodarczym, społecznym i politycznym. Dlatego kształcenie nie powinno ograniczać się jedynie do pierwszych etapów życia, ale powinno być kontynuowane przez całe życie, z uwzględnieniem indywidualnych, zawodowych potrzeb każdego człowieka. Ponadto w traktacie amsterdamskim wprowadzono formalny zapis mówiący, iż uczenie się przez całe życie stanowi nadrzędną zasadę polityki Wspólnoty w dziedzinie edukacji, jak również dodatkowy element w innych dziedzinach polityki Unii Europejskiej<sup>20</sup>.

Efektom wdrażanej reformy były między innymi zmiany w zakresie awansu zawodowego nauczycieli, co przyczyniło się do podejmowania kreatywnych działań.

Wprowadzony w 2000 roku nowy system awansu zawodowego niewątpliwie stał się silnym bodźcem do podjęcia przez nauczycieli wysiłku ubiegania się o kolejne stopnie. Niejednokrotnie zamierzenie to wymagało ukończenia form doskonalenia.

Przeprowadzone badania wykazały, że formy doskonalenia, organizowane w latach 1999–2002, umożliwiły nauczycielom między innymi:

- uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego,
- prowadzenie drugiego przedmiotu w szkole,
- spełnianie wymagań określonych dla kadry kierowniczej w zakresie zarządzania oświatą,
- podjęcie pracy w gimnazjum,
- podjęcie pracy w innym typie szkoły<sup>21</sup>.

Nie traci zatem na aktualności Raport Jacques’a Delors’a „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, w którym autor podaje cztery filary edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być.

W filarze edukacji **uczyć się, aby wiedzieć** autor wskazuje, aby już od najmłodszych lat budować zamiłowanie do wiedzy jako wartości samej w sobie, niezależnie od czasu, przestrzeni czy wieku. Wiedzę należy traktować również jako obronę przed zalewem różnorodnej informacji pochodzącej z mass mediów i z internetu.

Ważnym czynnikiem, niezależnie od czasu i przestrzeni, jest aktualizacja wiedzy. Dlatego wiedza jest wartością samą w sobie i czyni człowieka niezależnym, wolnym.

Każde dziecko, gdziekolwiek się znajduje, powinno móc zapoznać się w stosownej formie z naukowym podejściem i stać się na całe życie „przyjacielem wiedzy”. Na poziomie szkolnictwa średniego i wyższego kształcenie wstępne powinno wyposażać wszystkich uczniów

19 „Uczenie się przez całe życie. Rola systemów edukacji w krajach członkowskich Unii Europejskiej”, raport opracowany przez Europejskie Biuro Eurydice na Konferencję Ministrów inaugurującą programy: Sokrates II, Leonardo da Vinci i Młodzież w Lizbonie w marcu 2000 r.

20 J. Michalak, *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy systemu edukacji wdrażanej w Polsce od 1999 roku*, „Neodidagmata”, t. 27/28: 2004–2005, Poznań 2005, s. 95–96.

21 J. Michalak, *Formy doskonalenia organizowane w latach 1999–2002 jako wsparcie nauczycieli w procesie przystępowania do kolejnych stopni awansu zawodowego*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, t. 1, Kraków 2006, s. 246.

i studentów w narzędzia, pojęcia i sposoby odniesień adekwatne do postępu wiedzy i paradygmatów epoki [...].

Prawdziwie światły umysł potrzebuje obecnie rozległej kultury ogólnej i możliwości dogłębnej pracy w niewielkim obszarze dyscyplin. Należy zadbać, aby przez cały okres kształcenia tendencje te występowały równocześnie. Jednocześnie ćwiczenie pamięci jest niezbędnym antidotum na zalew migawkowymi informacjami, jakie rozpowszechniają media. Nikt dziś nie może spodziewać się, że zgromadzi w swojej młodości podstawowy zasób wiedzy, który wystarczy na całe życie, ponieważ szybka ewolucja świata stwarza potrzebę ciągłego aktualizowania wiedzy, nawet jeśli występuje tendencja do wydłużania edukacji początkowej młodości [...]. Odtąd czas nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się i wzbogacają wzajemnie<sup>22</sup>.

Ważnym elementem nabywanej wiedzy jest umiejętność zastosowania jej w praktyce. Jacques Delors w drugim filarze edukacji – **uczyć się, aby działać**, podkreśla rolę kompetencji: to czynność, która wiąże się ze stosowaniem

w praktyce nabytych wiadomości, lecz również, jak przystosować edukację do przyszłej pracy, skoro jej ewolucję nie sposób dokładnie przewidzieć? [...] Należy nauczać tak, aby uczeń mógł stosować w praktyce nabyte wiadomości.

Przygotowanie zawodowe powinno zmieniać się i odchodzić od przekazu mniej lub bardziej zrutyinizowanej praktyki, nawet jeśli zachowuje ona wartość kształcącą, której nie należy lekceważyć [...].

Technicy traktują pojęcie kwalifikacji zawodowych jako nieco przestarzałe i wysuwają na plan pierwszy pojęcie kompetencji. Nieubłagane proces techniczny modyfikuje kwalifikacje potrzebne do nowych procesów produkcji. Czynności typowo fizyczne zastępowane są czynnościami bardziej intelektualnymi [...] (tj. kierowanie maszynami, [...], prace koncepcyjne itp.)<sup>23</sup>.

Określając kolejny filar edukacji – **uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi**, Jacques Delors wskazuje na umiejętność pracy zespołowej, poznawania siebie i współpracy w różnych kulturach, zapobiegając tym samym konfliktom.

Świat dzisiejszy jest zbyt często światem przemocy, która niweczy nadzieję, jaką niektórzy mogli pokładać w postępie ludzkości<sup>24</sup>.

[...] Idea nauczania w szkole, nieuciekania się do przemocy jest chwalebna, jeśli nawet jest tylko jednym z wielu instrumentów walki z przesądami prowadzącymi do konfliktów<sup>25</sup>.

Edukacja XXI wieku powinna opierać się na:

- stopniowym odkrywaniu Innego:

22 *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, raport dla Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI Wieku, Warszawa 1998, s. 87–88.

23 *Ibidem*, s. 89.

24 *Ibidem*, s. 92.

25 *Ibidem*, s. 93.



Odkrywanie Innego dokonuje się zawsze przez poznanie siebie. Aby dać dziecku i młodzieńcowi właściwy obraz świata, każdy rodzaj edukacji – rodzinnej, środowiskowej, szkolnej – powinien pomóc im w odkrywaniu samego siebie [...]. Rozwijanie tej postawy empatii w szkole owocuje prospołecznym zachowaniem przez całe życie. Ucząc na przykład patrzenia na sprawy z perspektywy innych grup etnicznych lub religijnych, można uniknąć nieporozumienia, które rodzi nienawiść i przemoc wśród dorosłych<sup>26</sup>,

- zaangażowaniu się we wspólne projekty, jako skuteczna metoda unikania lub rozwiązywania konfliktów.

**Uczyć się, aby być**, to ważny i trudny filar, który definiuje Delors. Człowiek, żeby żyć w sposób twórczy i kreatywny, musi dążyć do rozwoju intelektualnego, rozwoju osobowości, która sprzyja ekspresji i talentowi człowieka:

Edukacja powinna przyczynić się do pełnego rozwoju każdej jednostki – umysł i ciało, inteligencja, wrażliwość, poczucie estetyki, osobista odpowiedzialność, duchowość. Każda istota ludzka powinna być zdolna, w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia<sup>27</sup>. Rozwój ma na celu pełny rozkwit człowieka w całym bogactwie jego osobowości i różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania: jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń. [...] W tym ujęciu edukacja jest przede wszystkim wewnętrzną wędrówką, której etapy wyznaczają fazy bezustannego kształtowania się osobowości<sup>28</sup>.

Dużego znaczenia nabiera przygotowanie uczniów przez szkołę do kształcenia ustawicznego i życia w społeczeństwie wiedzy. Ważną rolę spełnia nauczyciel, którego zadaniem jest przygotowanie dzieci i młodzieży do życia w pluralistycznym społeczeństwie obywatelskim.

Wiadome jest, że szkoła powinna przygotować każdego ucznia do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, do odpowiedzialnego korzystania z wolności przy prezentowaniu własnego punktu widzenia i brania pod uwagę poglądów innych ludzi oraz skutecznego działania poprzez stosowanie obowiązujących norm. Każda reforma oświatowa ma prowadzić do jak najlepszego realizowania tych zadań<sup>29</sup>.

26 *Ibidem*, s. 94.

27 *Ibidem*, s. 95.

28 *Ibidem*, s. 97.

29 I. Kust, *Etyka nauczyciela na tle reformy programowej*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S. Żurek, Lublin 2011, s. 77.

## Uwarunkowania międzykulturowej pracy doradcy zawodowego

Trudności adaptacyjne dotyczą wszystkich grup cudzoziemców: imigrantów, uchodźców, cudzoziemców przebywających na pobycie czasowym i stałym, w tym studentów. Problem ten dotyczy również pracodawców zatrudniających tę grupę ludzi lub prowadzących zagraniczne filie współpracujące na globalnym rynku pracy.

Ważnym elementem scalającym, będącym podstawą integracji, jest nabywanie doradczych kompetencji międzykulturowych oraz poszerzenie wiedzy, zdobycie odpowiednich umiejętności i pracy nad własnymi postawami. Nowe wyzwania dla doradców zawodowych odnoszą się coraz częściej do pomocy osobom odmiennym kulturowo lub wyjeżdżającym za granicę.

Podstawą integracji cudzoziemców, przybywających i adaptujących się za granicą, jest: pozyskiwanie przydatnych informacji, uczenie się właściwych postaw i zachowań adekwatnych dla danej kultury oraz praca nad otwartością i ciekawością kulturową.

Przede wszystkim zatem permanentna edukacja, zarówno doradców, jak i imigrantów, jest podstawą adaptacji do nowego środowiska, zdobywania wiedzy i umiejętności a następnie kształtowania się otwartego, pluralistycznego społeczeństwa obywatelskiego. W zintegrowanym, wielokulturowym społeczeństwie wszystkie grupy mają prawo, a wręcz są zachęcane, do ekspresji własnego dziedzictwa<sup>30</sup>.

Pluralizm i aktywne uczestnictwo zainteresowanych mają zastąpić dotychczasową nieufność, niechęć. W dobrze zorganizowanym państwie ważne powinno być sprawne reagowanie w sytuacji nowych potrzeb. Zarządzanie różnorodnością w aspekcie różnorodności kulturowej winno być priorytetem dla nowoczesnych społeczeństw.

Współcześnie uważa się, że twórcze działanie nie jest już przynależne wyłącznie wąskiej grupie osób szczególnie utalentowanych. Pojęcie to odnosi się do wszystkich ludzi. Zdolność do twórczego działania jest gwarantem funkcjonowania we współczesnym świecie. Permanentna zmiana, jaka towarzyszy dziś człowiekowi, wymaga twórczej postawy, która umożliwi dostosowanie się do niej. Równocześnie niejednokrotnie twórcze działanie człowieka powoduje zmianę, a zatem człowiek staje się twórcą zmiany. Wyzwania, jakie niesie dynamicznie zmieniający się świat, powodują szereg pytań dotyczących roli szkoły w przygotowaniu młodego człowieka do jego otoczenia<sup>31</sup>.

Dominika Cieślukowska<sup>32</sup> podkreśla, iż celem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie świadomości kulturowej, wiedza o innych kulturach, umiejętności niezbędne do obcowania z osobami odmiennymi kulturowo.

30 D. Cieślukowska, *Problemy integracji osób odmiennych kulturowo*, [w:] *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, op. cit., s. 73; P. Boski, *Czy wydarzenia na świecie mogą zatrzęść murami miasta? Wpływ 11 września 2001 r. na orientację wielokulturowe warszawiaków*, [w:] *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI w.*, red. A. Borowiak, P. Szarota, Warszawa 2004.

31 J. Michałak, *Integracja holistyczna w procesie wychowania*, [w:] *Odpowiedzialność w edukacji. Od rozwiązań systemowych do samoświadomości kształconych*, red. J. Florczykiewicz, Z. Wałaszewski, Warszawa 2010, s. 35.

32 D. Cieślukowska, *Problemy integracji osób odmiennych kulturowo*, op. cit., s. 77.

Doradca zawodowy, obcując z odmiennością kulturową, może mimowolnie przejawiać postawy etnocentryczne. Toteż tylko świadoma praca nad własnymi postawami może doprowadzić do zmiany tych zachowań.

Kształcenie międzykulturowe powinno być inspiracją do kreowania twórczych zachowań, ustawicznych działań w sferze kształtowania świadomości. Niezbędne stają się: wiedza o różnych kulturach, etnocentryzmie, praca nad przezwyciężaniem stereotypów, umiejętność kształtowania właściwych relacji międzyludzkich z uwzględnieniem wartości i poszanowania ludzkiej godności. Ważne jest uczenie zachowań oraz zdolności do skutecznego stawiania wyzwań i sprostania im.

Potrzeba umiejętności permanentnej pracy nad sobą staje się wyzwaniem. Doświadczenia wynikające z wielokulturowości i przebywania z cudzoziemcami przynoszą wymierne efekty konkurencyjności oferowanych usług, jak również mają wpływ na liczbę odbiorców.

Praca doradcy z cudzoziemcami wpływa na efektywny kontakt, przygotowuje do pracy z osobami wyjeżdżającymi za granicę, jak również wpływa na pracę firm i organizacji zatrudniających obcokrajowców. Umiejętności międzykulturowe są szansą i wyzwaniem dla pomysłowości doradców i inspiracyjnych działań. Kompetencje w zakresie pracy międzykulturowej polegają na ustawicznym pozyskiwaniu, aktualizacji i doskonaleniu swojej wiedzy, pracy nad własnymi postawami i zrozumieniu odbiorcy.

## Wnioski

Globalizacja, otwieranie się granic przyczyniły się do stworzenia nowych możliwości przemieszczania się, działania zarówno w sferze rynku pracy, jak i szeroko rozumianej edukacji. Niewątpliwie celem jest podniesienie jakości życia.

Możliwości rozwoju edukacyjnego i kariery zawodowej przyczyniają się do zmian w wieloaspektowym znaczeniu, do kreatywnych działań i poszukiwania optymalnych rozwiązań. Podstawą integrowania się, adaptacji cudzoziemców i pracy doradczej jest permanentna edukacja. Nieodzownym elementem jest znajomość aspektów prawnych dotyczących pobytu cudzoziemców. Polska stwarza możliwości obcokrajowcom i powracającym z zagranicy ukończenia różnorodnych form kształcenia na poszczególnych etapach edukacyjnych oraz kształcenia i doskonalenia ustawicznego. Zapewne rozwiązania systemowe nie są wystarczające, dlatego podlegają ciągłym zmianom, dostosowując się do wymagającego rynku pracy i rynku edukacyjnego.

Miroslav Tatarenko  
National Pedagogical Dragomanov University  
in Kiev

## Awareness of the Educational Role of Father in the Conditions of the Traditional and Modern Culture of the Ukrainian Family

A family is the main social institution, in which socially significant values of the individual are formed and developed, and socialization and education of the younger generation occur.

No wonder at all times, beginning with the epoch of Antiquity, strong family was considered a powerful stabilizer of the state. And wise leaders, seeking to consolidate the society, urged a return to family values. In its time, the Russian philosopher P. Florensky wrote, that “the society does not consist of individual atoms, and of the families of molecules. Unit of society is the family, not the individual, and healthy society provides for a healthy family. The family that breaks up, infects the society.”

A mother plays the leading role in family education. She affects children most severely, especially in the field of spiritual and moral education. Children who grow up without a parent heath and caress, gloomy, as a rule, are closed, spiteful, stubborn.

Of no lesser value is the influence of a father, especially when it comes to the education of boys. However, fulfilling educational functions of father and mother can only be done under the condition that they are hereby authority for children.

The family is the natural environment of the primary socialization of the child, the source of its material and emotional support, means of preservation and transmission of cultural values. The roots of Ukrainian family go to the hoary antiquity. After all the family with their life, that is the general way of life, the totality of educational customs and traditions that had been formed for many centuries and strengthened in the course of historical development of mankind. The most typical and familiar to the Ukrainian ethnos is a large family, as well as former generations. A family was a social group – a small, but very solid, made by blood ties and common interests. For their members were jointly protected by rod and it defended them from injuries. Subsequently, rod lost the essence of a long generations and divided into small, independent families.

Family education is one of the most important and the most valuable factors of educational process, the best collective teacher, a bearer of the supreme national ideals. In Ukraine there always was the cult of the family, the cult of the mother of the house,

the cult of deep respect for parents and the family. But now manifestations of a family crisis are more noticeable. According to statistics, more than 180 thousand families break up in Ukraine annually, 140 thousand children live in single-parent families, on the consideration is 17 thousand. Modern family is diverse and it affects the kind of content a child is filled within the process of formation of his/ her personality. The prosperous families and the poor ones can be observed.

Analysis of literature on family upbringing of children allows one to distinguish four periods, when in a relationship between a child and a parent, important changes are taking place. The first period – age up to 3 years – is characterized by total dependence on the adult, the second – from 3 up to 9 – absolute passion of parents. It is in this age the child argues with his peers about whose dad is better, lists all of his/ her personal qualities and abilities. The third period – from 9 to 16 years old – partial disappointment to the parents, which is due to the realization that the father cannot and does not know all. The fourth period dates from 16 years on to independent existence. Living under one roof with the parents, adult children have already formed personality, which makes the first steps of the independent life. The importance of each period must not be left without attention. Psychologists determine features which should be inherent in a good father: to be able to, and, most importantly, want to explain to the child new unfamiliar things and phenomena; praise, if the baby is doing well; be always on connection to the child any time he/ she turns to the father; show the child the desire to listen and help; have joint exercises, hobbies; be actively interested in the success of the baby; support the child.

It's good to be the father of the children of early and preschool age. They have a lot of energy and curiosity to something that can bring life. They want to better understand the world and become its citizen. When children become explorers, parents may not know, may not always successfully complement something that they previously did not have time to learn themselves. It is important to become an active friend of the child and do everything to ensure that the process of recognition was for him/ her easier and more understandable. An interesting phenomenon of the modern society is an educational function of single parents. In Ukraine Association of Single Parents was established – to provide advice on the issues of educational work with children, legal and material support for their vital needs.

The Association receives special support from the International Centre of Paternity (Lublin, Poland), an international public organization, the purpose of which is to exercise positive influence on the state of the family in the modern society through the participation of men in the active fatherhood. Psychologists of the centre developed important principles of educational interaction and mutual understanding of the father with his children. These are the most important of them:

*Be near*

Children who are beginning to explore the world and think of its conquest, despite the first signs of independence and autonomy, should know that the father is their loyal friend and guardian.

*Watch – do not control*

A father must observe the life of a child, but not control it. We must be sensitive and take into account the needs of small opener, maintain and defend it in front of potential dangers.

*Learn to prevail over emotions*

When a baby begins to discover the world, then what it makes, what it is interested in, all its successes and failures are recorded in the name and reputation of the father. So, every time when a child passes the exam, the father may feel as if he passed it himself. In such cases often struggle between two strong emotions appears: pride and shame. It is not possible to deny their existence, but it is necessary to learn how to control how to conduct oneself under their influence.

*Be proud of the achievements of the child*

Every minute it is necessary to express pride for the children, for example: 'Katya, you have perfectly done this job. Bach himself would be proud of you.' However, pride can be destructive. This occurs when it results in attack or when it is disproportionate to the real achievements of the child. Parents worry that their children have shown themselves to be better, or at least as good as the father would be.

*Beware of anger and shame*

The fear of shame because of own child can be understood until the father feels strongly connected with him/ her. It is important to share a sense of embarrassment with the child, but beware of anger and shame. The father is the biggest fan of his children. Because of this, children will always be proud of him, regardless the fact he wins, or will suffer being defeated, or he will be drowning in his life, when he will deal with different situations that he shall face.

*Take an active part in the education of the children*

The training of children is carried out first of all when there are no parents. Positive consequences bring check at least once a week, the results of the work of the child and his/ her progress in acquiring knowledge, so that he/ she knew that the parents are constantly caring about him/ her. The encouragement and support is the best way to influence the education of the child and his/ her further progress.

*Take care of the rest*

Children of early and preschool age are making everyday life extremely varied and intense. It is difficult to divide the time between the needs of the child and parents' own responsibilities. It requires a lot of patience and perseverance. Quiet and counterbalanced father, always able to restrain his emotions, can also recognize when a child is lacking of discipline, and when he can laugh at small and innocent mistakes. Calm father always

has responsible attitude to his work and knows how to find time for making money and being close to the members of his own family.

Thus, the father plays an extremely important role in the life of his child. He is the embodiment of all ideal qualities of the man, but the most important thing is that he is a reputable adult, who opens up the world for the child and helps him/ her grow confident. The system of mutual relations with the child is highly important in modelling his/ her behaviour, because the whole of the experience gained in his/ her childhood a baby transfers to his/ her future family. Let your child develop harmoniously in communion with the mother and the father!



Część V

Kreacyjne i kulturowe wartości edukacji



Kinga Kuszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Edukacja językowa jako element edukacji kulturowej uczniów

### Wstęp. Kultura a tradycja – analiza pojęć

Pojęcie *kultura*, pochodzące z łacińskiego *colere*, w XV wieku przejęte przez język francuski – *culture*, jak podaje Antonina Kłoskowska, skryształowało się na przełomie XVII i XVIII wieku. W tamtym okresie niemiecki filozof Samuel Pufendorf zdefiniował kulturę jako „ogół wynalazków, sztuk, urządzeń wprowadzonych przez człowieka, obejmujący zwłaszcza instytucje polityczne, zasady sprawiedliwości regulujące ludzkie działania w myśl wskazań umysłu”<sup>1</sup>. W kolejnych stuleciach ewoluowało to w stronę różnych ujęć i jak wskazują Marian Bugajski i Anna Wojciechowska, współczesnych definicji i koncepcji kultury można odnotować ponad sto. Podejmując próbę ich klasyfikacji, można wyodrębnić następujące typy definicji: opisowo-wyliczające, historyczne, normatywne, strukturalne, genetyczne<sup>2</sup>.

Kultura najczęściej ujmowana jest jako „całokształt dorobku ludzkości, narodów”<sup>3</sup>, „materialna i umysłowa działalność społeczeństw oraz jej wytwory”<sup>4</sup>, „materialny i duchowy dorobek ludzkości, osiągnięty, utrwalany i wzbogacany na przestrzeni dziejów”<sup>5</sup>. Zdaniem Janusza Anusiewicza kulturę można rozumieć jako „zbiór określonych kategorii wyróżnionych i wyodrębnionych w rzeczywistości przedmiotowej oraz jednocześnie jako zbiór zachowań i postaw społecznych połączonych z uznawaniem określonych systemów wartości, wartościowań, norm i ocen, które owe zachowania wyznaczają, określają, regulują tudzież nimi sterują”<sup>6</sup>. Z kolei Edward Tylor zauważa, iż kultura to „złożona

---

1 A. Kłoskowska, *Kultura. Powstanie i rozwój pojęcia*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991, s. 18.

2 M. Bugajski, A. Wojciechowska, *Językowy obraz świata a literatura*, [w:] *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000 (Język a Kultura, t. 13).

3 K. Długosz-Kurczabowa, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa 2008, s. 331–332.

4 L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, A. Wiśniakowska, *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2011, s. 380.

5 *Wielki słownik języka polskiego*, red. E. Polański, Kraków 2009, s. 176.

6 J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Językowy obraz świata i kultura, op. cit.*, s. 20.

całość obejmująca wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaje oraz wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa<sup>7</sup>. Antonina Kłoskowska podkreśla natomiast, iż „kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości wzorów, wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań<sup>8</sup>. Dla uzupełnienia dodam, iż jednym z takich wytworów jest język.

Powyżej zdefiniowane pojęcie ściśle wiąże się z innym – z pojęciem *tradycji*, które również ma swój źródłosłów w łacinie, gdzie *traditio* oznaczało wręczenie, podawanie, uczenie. W języku polskim jego użycie udokumentowano już w XVI wieku, najpierw jako terminu religijnego, następnie jako pojęcia prawniczego. Dopiero w XIX wieku pojęcie *tradycji* zaczęto ujmować jako przekazanie ustne jakiejś wiadomości z dawnych czasów, podanie<sup>9</sup>. To znaczenie dominuje do dnia dzisiejszego, na co wskazują następujące użycia językowe: *jak mówi tradycja*, *tradycja ustna*, *zgodnie z przekazywaną tradycją*. Warto nadmienić, iż współcześnie odnotowuje się dwa podejścia do definiowania tradycji: szersze i wąskie. Ujęcie szersze, zdecydowanie rzadsze, znaleźć można w *Encyclopaedia of Social Sciences*, w której czytamy, iż za tradycyjne można uznać „wszystkie te elementy życia społecznego z wyjątkiem tych stosunkowo nielicznych nowości, które każde stulecie tworzy samo dla siebie, oraz tych bezpośrednich zapożyczeń z innych społeczeństw, jakie można obserwować, gdy ma miejsce proces dyfuzji<sup>10</sup>. Nieco bardziej ścisłą definicję odnaleźć można w *Wielkim słowniku etymologiczno-historycznym języka polskiego*, w którym pojęcie to odnosi się do „obyczajów, poglądów, norm postępowania przejmowanych przez jedno pokolenie od pokoleń poprzednich i przekazywanych następnym<sup>11</sup>. Podobnie w *Słowniku języka polskiego* znajdujemy definicję węższą, iż „tradycja to zasady postępowania, obyczaje, poglądy, wiadomości przechodzące z pokolenia na pokolenie<sup>12</sup>.

W zbliżony sposób definiuje wspomniane pojęcie N.S. Sarnsebajew, ujmując tradycję jako „historycznie powstałe, trwałe i najogólniejsze normy i zasady społecznych stosunków między ludźmi, przekazywane z pokolenia na pokolenie i ochraniające przez opinię społeczną<sup>13</sup>. Natomiast w *Słowniku terminów literackich* znajdujemy definicję jeszcze bardziej uściśloną, wskazującą, iż tradycja to „opowiadanie przekazywane ustnie; wzór, zasada, pogląd przejmowane z przeszłości<sup>14</sup>.

7 M. Bugajski, A. Wojciechowska, *Językowy obraz świata...*, *op. cit.*, s. 154.

8 J. Puzynina, *Kultura słowa*, Łask 2011, s. 55.

9 K. Długosz-Kurczabowa, *Wielki słownik...*, *op. cit.*

10 J. Szmyd, *Tradycja a wartości (zarys zagadnienia)*, [w:] *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Kraków 1982, s. 442.

11 K. Długosz-Kurczabowa, *Wielki słownik...*, *op. cit.*, s. 667.

12 L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, A. Wiśniakowska, *Słownik języka polskiego PWN*, *op. cit.*, s. 1047.

13 J. Szmyd, *Tradycja a wartości*, *op. cit.*, s. 443.

14 J. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1986, s. 266.

Po dokonaniu ogólnych prezentacji obu pojęć zasadne wydaje się poszukanie odpowiedzi na pytanie: co łączy kulturę z tradycją, jakie mają elementy wspólne. Pierwsze pojęcie, jak zauważyłam powyżej, jest ujmowane jako całość dorobku, drugie zaś odnosi się do zasad wypracowanych na przestrzeni dziejów, a więc odzwierciedla pewien obszar kulturowego rozwoju społeczeństwa jako całości czy kulturowego dorobku pewnej grupy społecznej. Można więc powiedzieć, co sugeruje Jerzy Szacki, iż tradycja to „tyle co transmisja społeczna”<sup>15</sup>. Punkty wspólne obu pojęć można natomiast znaleźć w następującym zestawieniu leksykalnym – **tradycja kultury**, rozumianym jako istniejące, odziedziczone po poprzednich pokoleniach wzorce kultury stanowiące **podłoże historyczne**<sup>16</sup>. Wspomniane pojęcie w praktyce bywa przeciwstawiane pojęciu **nowoczesnej kultury**, a więc ujmowane jest jako opozycyjne wobec tego, co „stanowi wynalazek obecnego pokolenia”<sup>17</sup>.

Oprócz wyraźnej opozycji tego, co nowe w kulturze, i tego, co w niej tradycyjne, coraz częściej podnosi się kwestię zachowania równowagi między postępowością, nowoczesnością, innowacyjnością a tym, co tradycyjne, zastane, odziedziczone po poprzednich pokoleniach<sup>18</sup>. W konsekwencji pojęcie **tradycji** zastępuje się często pojęciem **kapitału** i eksponuje się to, co stanowi **kapitał kultury**, czyli „całość doświadczenia zakodowanego w dorobku sztuki, literatury, nauki, obyczajów, [...] w ten sposób dziedzictwo obejmuje to wszystko, co dane pokolenie zastało jako spuściznę po przeszłości i co ustanawia warunki jego istnienia, określa szanse kontynuacji jego organicznej, materialnej i duchowej egzystencji”<sup>19</sup>. Ponadto dokonując próby wyważania tego, co nowe, i tego, co tradycyjne, podkreśla się, iż „każde nowe pokolenie coś z odziedziczonego spadku traci, gubi lub porzuca – bądź przez przypadkowe lub spontaniczne poniechania, bądź przez świadome wyrzeczenie, odrzucenie, bądź też przez wymuszone straty dziejowe”<sup>20</sup>. W tych rozważaniach, podejmowanych w obszarze różnych dyscyplin naukowych, pojawia się wątek językowego przekazu w tworzeniu tradycji i dostrzega się rolę języka jako nośnika tradycji i kultury, języka jako elementu kultury współczesnej i narzędzia odzwierciedlania zmian kulturowych. Można więc powiedzieć, że język jest takim narzędziem, które doskonale łączy to, co przeszłe, z tym, co aktualne i przyszłe.

---

15 J. Szacki, *Tradycja*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, op. cit., s. 206.

16 *Ibidem*.

17 *Ibidem*, s. 280.

18 F. Kowalewski, *Za, a nawet przeciw edukacji kulturalnej w szkole*, [w:] *Edukacja kulturalna i rodzina*, red. D. Janowski, Kalisz 1993.

19 A. Tyszka, *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości*, [w:] *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*, red. S. Bednarek, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 23.

20 *Ibidem*.

## Język jako nośnik kultury i tradycji

Marian Bugajski ujmuje język jako sposób komunikowania się, komunikowanie zaś interpretuje jako „zjawisko społeczne realizujące się na wszystkich poziomach struktury socjalnej i między poszczególnymi elementami tej struktury”<sup>21</sup>.

Edward Sapir zauważa, że „zawartość treściowa każdej kultury daje się wyrazić w jej języku i nie ma takiego materiału językowego [...], który by dla użytkowników danego języka nie symbolizował rzeczywistych znaczeń”<sup>22</sup>. W tym znaczeniu język stanowi przełożnik szerszej kultury. Także Benjamin Lee Whorf podkreśla, iż „język determinuje nasze myślenie o świecie i sposób, w jaki ten świat obserwujemy i poznajemy. Tym samym dwa różne języki to dwa różne obrazy świata, a więc i dwa różne porządki myślenia”<sup>23</sup>. Podobnie w pracach Alfreda L. Kroebera można znaleźć odniesienia wskazujące, że język jest częścią kultury, a równocześnie stanowi warunek wstępny do wrastania w kulturę.

Janusz Anusiewicz, Anna Dąbrowska i Michael Fleischer traktują język jako swoiste medium, konstrukt a zarazem proces zawierający (językowo zakodowany) dorobek kulturowy całej wspólnoty komunikacyjnej, będący wyrazem praktyki społecznej tej wspólnoty oraz jej doświadczeń nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń. Język jest zdaniem tych autorów nośnikiem, przekąźnikiem i zbiorem wszelkich wartości, ocen i wartościowań oraz norm postępowania, wokół których koncentrują się zachowania, działania, przekonania tudzież system etyczny-normatywny danej społeczności<sup>24</sup>. Język, jak podkreśla M. Fleischer, „odzwierciedla społeczną rzeczywistość oraz wartości kulturowe i tworzy formę społecznych zachowań”. Anusiewicz, mówiąc o kulturowej teorii języka, dostrzega relacje między kulturą a językiem, „przy założeniu, że do treści, form, sposobów istnienia kultury, dochodzi się, wychodząc od faktów językowych”<sup>25</sup>. Jak dalej podkreśla wspomniany autor, kultura jest widziana przez pryzmat języka i jego jednostek oraz ujawniana przy pomocy różnych jego środków. Zwraca on uwagę, iż

język jest źródłem wiedzy o kulturze, środkiem i narzędziem utrwalania, magazynowania, przenoszenia i przekazywania treści kulturowych, narzędziem interpretacji wzorców kulturowych oraz wykładnią innych (niejęzykowych) systemów semiotycznych (obrzędów, znaków grzesnościowych)<sup>26</sup>.

Podkreślić należy, co czynią J. Anusiewicz, A. Dąbrowska i M. Fleischer, iż język pozwala na odzwierciedlenie kulturowego obrazu świata. Ponadto kulturowy obraz świata można opisać, analizując wypowiedzi językowe i koncentrując się na następujących

21 M. Bugajski, *Język w komunikowaniu*, Warszawa 2007, s. 417.

22 E. Sapir, *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, Kraków 1978, s. 37–38.

23 T. Siemieński, *Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich*, [w:] *Język a kultura*, t. 1, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1991, s. 78.

24 J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura*, *op. cit.*

25 J. Anusiewicz, *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, [w:] *Języka a kultura*, t. 1, *op. cit.*, s. 18.

26 *Ibidem*.

ich aspektach: gramatyce, słownictwie, frazeologii, składni, strukturze tekstu, semantyce, etymologii, stylistyce.

### Język uczniów jako odzwierciedlanie współczesnej kultury

Rozwijając kwestię języka jako nośnika kultury, warto przyjrzeć się językowi uczniów, który jako swoiste medium łączy to, co w języku obowiązujące, ujęte w normy, ale też odzwierciedla zmiany kulturowe dokonujące się we współczesnym społeczeństwie. Dostrzec można w nim wyraźnie bardziej ogólne tendencje zmian zachodzących w kulturze współczesnego społeczeństwa polskiego. W kolejnych rozważaniach wskażę zatem na pewne wyraźnie dostrzegalne cechy języka najmłodszego pokolenia. Wśród cech języka uczniowskiego należy dostrzec:

- Ubóstwo słownikowe, wypowiedzi są krótkie i ubogie w środki językowe<sup>27</sup>, dominuje styl esemesowy wypowiedzi, koncentracja na syntetycznej treści bez większej dbałości o formę przekazu.
- Nadmiar kolokwializmów, które są integralną częścią modnych związków frazeologicznych, takich jak: „było / jest / będzie super”, „było / jest / będzie fajnie”, „niezły ubaw”, „niezły obciach”.
- Nadmiar kolokwializmów o znaczeniu uniwersalnym typu: „fajnie”, „niefajnie”, „super”, „ekstra”, „spoko”, „okej”, które stają się słowami wytrychami pozwalającymi na ich użycie w różnych sytuacjach, kategoriach znaczeniowych, w rozmaitych kontekstach, bez konieczności zwracania uwagi na precyzję i staranność budowania wypowiedzi.
- Wypieranie polskich określeń przez anglicyzmy: zamiast „znakomity”, „doskonały” – *cool*, „ekstra”; zamiast „dziękuję” – *thanks*; zamiast: „dobrze”, „fajnie”, „miło” – *nice* (polska wersja zapisu: najś); *high five* (polska wersja zapisu: haj fajf) – czyli: „cześć” lub „przybij piątkę”; „hejtować” (od angielskiego *hate*) – czyli „krytykować”, „negatywnie oceniać”.
- Wypełnianie wolnej przestrzeni w języku przez określenia mające swoje źródło w języku angielskim – dotyczy pojawiających się na rynku zabawek o angielskich, czasem spolszczonych nazwach, na przykład samochody hotwheels nazywane są przez uczniów „hotfilkami”, a zabawka o nazwie Transformers w liczbie mnogiej to „transformersy”<sup>28</sup>, także inna popularna zabawka Pet Shop w liczbie mnogiej to „petszopy”. Wiele modnych wśród najmłodszego pokolenia zabawek

27 A. Jakubowicz-Bryks, *Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych (z badań nad opowiadaniem i opisem)*, [w:] *Kształcenie języka ojczyźstego dziecka*, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2001; K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011; K. Kuszak, *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011.

28 K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa...*, op. cit.

i przedmiotów nie ma swoich polskich odpowiedników, stąd w języku uczniów funkcjonują wyłącznie nazwy angielskie, takie jak: Spiderman, Power Rangers, Hello Kitty czy Ben Ten.

- Skracanie wyrazów i całych zwrotów, na przykład „nara” zamiast „na razie”; „dozo” zamiast „do zobaczenia”, „spok”, „spoksik” zamiast „spokojnie”; „siema”, „siemka” zamiast „jak się masz”; „elo” zamiast „dzień dobry”, „cześć”.
- Stosowanie wyzwisk i przezwisk. Te pierwsze mają zazwyczaj charakter obraźliwy, wulgarny, reprezentują pospolitą odmianę języka. Katarzyna Czarnecka i Halina Zgółkowa w *Słowniku gwary uczniowskiej* (1991) prezentują ponad 180 wyzwisk. Z kolei przezwiska są zazwyczaj zabawne i trafnie ujmują cechy charakterystyczne osób. Przewiska nadawane są zarówno nauczycielom, na przykład: Apacz, Antek, Gizmo, Gloria, Marych, jak i rówieśnikom: Mariutek, Mari, Gluś, Kinol, Kminek<sup>29</sup>. Przewiska inspirowane są zazwyczaj cechą, cechami wyglądu, odnoszą się do umiejętności, wiedzy, zainteresowań, są rezultatem twórczego przekształcenia nazwiska lub imienia. W przypadku nauczycieli uczących w klasach starszych są rezultatem skojarzenia z prowadzonym przez nich przedmiotem, na przykład Biegajło – nauczyciel wychowania fizycznego, Tekla – nauczycielka muzyki, Trampek – nauczyciel wychowania fizycznego, Pani Stunde – nauczycielka języka niemieckiego<sup>30</sup>.
- Wulgaryzmy i określenia obraźliwe typu: „jesteś głupi”, „bo cię walnę”, „nie wystawiaj języka, bo ci krowa nasika”. Stosowane są przez uczniów w sposób całkowicie świadomy w celu poniżenia, obrażenia, skrzywdzenia rozmówcy. Wulgaryzmy pojawiają się też w treści opowiadanych przez uczniów żartów, które przyswajają oni podczas spotkań rodzinnych, towarzyskich, od starszych kolegów. Dzieci używają ich wówczas automatycznie i bezkrytycznie, gdyż są wpisane w treść dowcipu<sup>31</sup>. Źródłem wulgarnych dowcipów są także programy telewizyjne o charakterze mało wyrafinowanej rozrywki.

Kilka refleksji o potrzebie edukacji kulturowej (i edukacji językowej jako integralnym elemencie edukacji kulturowej)

W literaturze wyodrębnia się edukację **kulturalną** i **kulturową**. Jak podkreśla Katarzyna Olbrycht, pierwsza, ma swoje źródło w greckiej idei *paidei* – „doskonalenia integralnie widzianego człowieczeństwa”<sup>32</sup>, oraz w idei chrześcijaństwa, w którym „człowiek

29 K. Czarnecka, H. Zgółkowa, *Słownik gwary uczniowskiej*, Poznań 1991.

30 *Ibidem*.

31 K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa...*, *op. cit.*

32 K. Olbrycht, *Aktywność kulturowa dzieci i młodzieży – uwarunkowania i potrzeby*, [w:] *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej*, *op. cit.*, s. 32.



może i powinien całe życie się doskonalić i rozwijać swoje człowieczeństwo<sup>33</sup>. W tych ujęciach kultura jest stanem subiektywnym, jest określonym stanem ducha, określa stopień własnego samodoskonalenia się, nieustannej pracy nad sobą. Z kolei drugie ujęcie posługujące się pojęciem **edukacji kulturowej** traktuje **kulturę** jako zjawisko społeczne, ale też jako właściwości ludzi, sposoby ich życia, myślenia i działania, charakterystyczne dla danej grupy i przez jednostki tworzące tę grupę powszechnie podzielane<sup>34</sup>.

Zdaniem Ireny Wojnar należy mówić o edukacji kulturalnej. Według niej pod tym pojęciem kryje się wielorakie wzbogacanie człowieka, kształcenie nie tylko jego umysłu, lecz także wrażliwości społecznej, emocjonalnej, estetycznej, pobudzanie ciekawości świata, wyobraźni, postawy twórczej<sup>35</sup>. Widać tu wyraźnie związki z koncepcją doskonalenia człowieka w osiągnięciu coraz wyższego poziomu osobistego człowieczeństwa.

Według Dzierżymira Janowskiego edukacja kulturalna jest przygotowaniem jednostek do uczestnictwa w kulturze symbolicznej, „pośrednio także w kulturze globalnej, obejmującej również kulturę bytu i kulturę społeczną”<sup>36</sup>. Jak dalej pisze autor, jest ona wynikiem trzech typów oddziaływań: uczestnictwa kulturalnego odbywającego się dzięki spontanicznemu udziałowi rodziny, grupy sąsiedzkiej, rówieśniczej, zamierzonych działań wychowawczych realizowanych w przedszkolu i w szkole, w innych placówkach edukacyjno-wychowawczych, oraz autoedukacyjnego wysiłku jednostki<sup>37</sup>. Zintegrowane połączenie tych trzech typów oddziaływań prowadzi do ukształtowania u jednostek i grup społecznych wysokiego poziomu kompetencji kulturalnych „składających się na osobowościową podstawę [ich] uczestnictwa w kulturze symbolicznej”<sup>38</sup>.

Edukacja kulturalna realizowana jest z uwzględnieniem następujących zasad, które w syntetyczną formę ujął Bogdan Suchodolski, eksponując:

- zasadę akceptacji wspólnoty ludzkiej, która realizuje się w kategoriach: „ja”, „ty”,
- zasadę pierwszeństwa dyrektywy „być jakimś” nad „mieć coś”,
- zasadę uznania prymatu wartości nieinstrumentalnych nad wartościami, które stanowią środki do osiągnięcia innych celów,
- zasadę uznania prymatu wartości nad korzyściami,
- zasadę poszukiwania prymatu wartości powszechnych i trwałych<sup>39</sup>.

W perspektywie zarysowanych powyżej zjawisk językowych warto odnieść się do tego, czym jest edukacja kulturowa. Zdaniem Katarzyny Olbrycht pojęcie aktywności (edukacji) kulturowej jest bardziej obszerne od pojęcia aktywności (edukacji) kulturalnej. Jak zauważa autorka, „w edukacji do szeroko pojmowanej aktywności kulturowej mieści się zarówno edukacja artystyczna i estetyczna, jako przygotowanie do uczestnictwa

---

33 *Ibidem*.

34 *Ibidem*.

35 D. Janowski, *Edukacja kulturalna, czyli jaka?*, [w:] *Edukacja kulturalna i rodzina, op. cit.*

36 *Ibidem*, s. 13.

37 *Ibidem*.

38 *Ibidem*, s. 21.

39 *Ibidem*, s. 10.

w kulturze, jak i edukacja wprowadzająca w dziedzictwo kulturowe najważniejszych dla człowieka społeczności: rodziny, regionu, narodu, świata<sup>40</sup>. Z perspektywy założeń niniejszego opracowania bardziej zasadne wydaje się odwołanie do definicji zaproponowanej przez K. Olbrycht, którą warto jednak nieco doprecyzować, ujmując ją następująco: edukacja kulturowa to tworzenie najmłodszemu pokoleniu w sposób świadomy, zamierzony i celowy warunków i możliwości uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze, w tym (a może przede wszystkim) w kulturze wyższej i wysokiej (w przeciwieństwie do dominującej kultury konsumpcyjnej). Jej istotnym elementem jest prezentowanie i inspirowanie do przejmowania akceptowanych wzorców i wartości (w tym określonych wzorców językowych), do rozwijania potrzeb kulturowych i kompetencji kulturowych. Podkreślić należy, że proces „organizowania środowiska kulturowego” dokonuje się w trakcie interakcji z drugim człowiekiem – nauczycielem o wysokich kompetencjach kulturowych. Jak wskazuje Jadwiga Puzynina, interakcje te mogą być różne, nie tylko językowe, jednak komunikacja za pomocą języka stanowi istotną część ogółu zachowań komunikacyjnych. Nie chodzi mi wszakże o to, by za pomocą języka „reprodukować i konserwować”, „odtworzyć społeczny porządek”, „konserwować społecznie ukształtowane role” czy „utrwaląc stereotypy społeczne”<sup>41</sup>, ale za pomocą języka jako jednego z elementów kultury, wyrażającego to, co wartościowe, „dawać dziecku korzenie, by mogło rozwinąć skrzydła”, korzystając z szerokiego wachlarza dóbr kultury tradycyjnej i nowoczesnej.

Podkreślić należy ponadto, iż współczesna edukacja kulturowa jest zadaniem wieloaspektowym i składa się z następujących zadań:

- tworzenia warunków do animacji kulturowej i swobodnego uczestnictwa w kulturze dzieciom i ich rodzinom,
- inicjowania i inspirowania wartościowych form i sposobów korzystania z dorobku kulturowego,
- utrwalania własnej tożsamości i odrębności kulturowej, rozwijania postawy szacunku dla dziedzictwa kulturowego,
- przygotowania i inspirowania do „dialogu różnych kultur”<sup>42</sup>.

Realizacja powyższych zadań odbywa się dzięki możliwości komunikowania się za pomocą języka. Aby móc w sposób świadomy w pełni korzystać z wartościowego dorobku kultury, konieczne jest osiągnięcie określonego poziomu kompetencji kulturowych (w tym kompetencji językowych). Z kolei kompetencję kulturową można zdefiniować tak, jak czyni to Franciszek Grucza – jako

właściwość ludzką, obejmującą z jednej strony większy lub mniejszy zbiór wiedzy o materialnych i mentalnych (duchowych) wytworach danej wspólnoty, a z drugiej strony jako

40 K. Olbrycht, *Aktywność kulturowa...*, *op. cit.*, s. 34.

41 M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

42 W. Gorzelany-Gałazka, *Wystąpienie inauguracyjne konferencji*, [w:] *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży*, *op. cit.*

praktyczne opanowanie sposobów (reguł, zasad) myślenia, widzenia, a przede wszystkim wartościowania różnych elementów rzeczywistości tak fizycznej, jak i duchowej<sup>43</sup>.

Grucza podkreśla także, że oprócz kompetencji kulturowej jednostka powinna ukształtować „umiejętność interakcyjnego posługiwania się tworamii kulturowymi, ich celowego tworzenia, nadawania i interpretowania”<sup>44</sup> w relacji z kompetentnym partnerem (nauczycielem, rodzicem).

W świetle powyższych ustaleń można powiedzieć, że edukacja językowa jako element edukacji kulturowej zmierzającej w stronę tworzenia jednostkom możliwości rozwijania wysokich kompetencji kulturowych (w tym językowych i interakcyjnych) powinna być realizowana od początkowych etapów edukacji szkolnej. Zadaniem zaś edukacji językowej w klasach I–III jest nie tylko kształcenie w zakresie: słuchania, mówienia, czytania, pisanie i rozumienia słowa wyrażonego w formie pisanej, ale także wprowadzanie poprzez doskonalenie i rozwijanie umiejętności językowych w bogaty i zróżnicowany świat kultury, szczególnie kultury „wartościowej”. Może się to odbywać przy uwzględnieniu następujących działań (zwróć w tym miejscu uwagę na cztery wybrane aspekty edukacji językowej najmłodszych uczniów, co oczywiście stanowi pewien zamierzony wybór i nie wyczerpuje problematyki):

- ekspozowania właściwych wzorów zachowań językowych, dbałości o wysoką jakość i formę wypowiedzi, rozwijania tego, co kryje się pod pojęciem „kultura języka”, czyli jak to ujmuje J. Puzynina, „ukazywania języka jako wartości, wartości samodzielnej – to jest czegoś, co kryje w sobie piękno, co wiąże się z przeszłością, co otwiera szerokie horyzonty interpretacji świata, a także języka w jego funkcjach służebnych – poznawczej, informatywnej, perswazyjnej i innych”<sup>45</sup>. Kiedy mówimy o kulturze języka rozwijanej od pierwszych lat edukacji szkolnej, warto podkreślić, iż podstawowym zadaniem „kultury języka” jest poprawność językowa, czyli „zgodność mówienia i pisanie z pewnymi zasadami, regułami, wskazówkami określającymi, co jest dobre, a co złe”<sup>46</sup>, a więc zgodność z przyjętą normą językową. Dbałość o normę językową jest zadaniem między innymi nauczycieli,
- „zapewnienia kontaktu z literaturą dziecięcą wysokiej jakości, świadomego poszukiwania tego, co wartościowe w masie pseudoliteratury dziecięcej, proponowania uczniom tego, co zaprzecza »intelektualnemu lenistwu i bierności«”<sup>47</sup>.

43 F. Grucza, *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, [w:] *Język – kultura – kompetencja kulturowa*, red. F. Grucza, Warszawa 1992, s. 49; A. Marchwiński, *Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne*, [w:] *ibidem*, s. 224.

44 F. Grucza, *Kulturowe determinanty języka...*, *op. cit.*, s. 50.

45 J. Puzynina, *Kultura słowa*, *op. cit.*, s. 25.

46 I. Płóciennik, D. Podlaska, *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa – Bielsko-Biała 2008, s. 171.

47 K. Kossakowska-Jarosz, *Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci*, [w:] *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 47.

Tym bardziej iż jak podkreślają Małgorzata Dągiel i Dorota Klus-Stańska, „literatura dziecięca stanowi [...] znaczące źródło wiedzy o świecie, relacjach międzyludzkich, wartościach, symbolach”<sup>48</sup>. Jeżeli dążymy, by literatura stanowiła wartościowe źródło, z rozwagą wybieramy propozycje. Myśląc o dobrych współczesnych przykładach literatury dziecięcej, mam na myśli utwory takich autorów jak chociażby: Wanda Chotomska, Danuta Wawiłow, Dorota Gellner, Natalia Usenko, Marcin Brykczyński, Grzegorz Kasdepke, Joanna Kulmowa, Renata Piątkowska, Agnieszka Frączek, Anna Onichimowska, Urszula Kozłowska czy Michał Rusinek. Z całą mocą podkreślam w tym miejscu, iż literatura jako nieodłączny element kultury w nauczaniu początkowym ciągle jeszcze „pozostaje »na marginesie« wiedzy o języku polskim, w tle licznych zróżnicowanych ćwiczeń [...] często przesłaniających literackość utworu”<sup>49</sup>. Kontakt z literaturą ma miejsce przy okazji ćwiczeń słownikowych, ćwiczeń w czytaniu czy pisaniu. Sami nauczyciele traktują poezję i prozę dziecięcą wyłącznie jako narzędzie, a nie źródło doświadczeń dających solidne podstawy, „korzenie” dla dalszego rozwoju językowego i kulturowego,

- przeciwdziałania „językowemu lenistwu” i „upośledzonemu czytelnictwu” uczniów, które rozwija się między innymi poprzez kontakt z literaturą nasyconą „luzackim słownictwem, w celu budowania »swojskości«<sup>50</sup>; umiejętności zbalansowania w wyborze nieobowiązkowych lektur tego, co proponują uczniom media masowe (np. komiksowe wersje *Kubusia Puchatka*, czasopismo „Kaczor Donald” czy popularna seria o Koszmarnym Karolku), i tego, co wartościowe w perspektywie budowania dziecięcej wizji świata, kultury i języka. Rozważając tę kwestię, pozwolę sobie na odwołanie się do jednego przykładu, a mianowicie do serii książek o przygodach Koszmarnego Karolka, którą Krystyna Kossakowska-Jarosz charakteryzuje w następujących słowach: „nad światem przedstawionym w utworach dominuje nastrój agresji i permanentnego konfliktu w szkole i w domu [...] przy takich wzorcach bycia potoczny język nabiera wielu znaczeń. Legalizuje np. gruboskórne stosunki w rodzinie i grupie rówieśniczej”<sup>51</sup>. Takie przykłady, pełne prostackich rysunków i równie niewybrednych tekstów, można współcześnie mnożyć. W tym kontekście tym większą rolę odgrywa oferta wartościowa, „podana” w atrakcyjny sposób przez nauczyciela, oferta wykraczająca jednak poza tradycyjnie rozumiany kanon lektur szkolnych,
- tworzenia sytuacji służących wzbogacaniu zasobu językowego najmłodszych poprzez wykorzystywanie przysłów, stałych związków frazeologicznych,

48 M. Dągiel, D. Klus-Stańska, *Powierzchowna idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie”*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999, s. 64.

49 *Ibidem*, s. 73.

50 K. Kossakowska-Jarosz, *Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci*, *op. cit.*

51 *Ibidem*, s. 50.

innowacyjnych połączeń frazeologicznych, określeń metaforycznych itp., których źródłem może być lektura utworów wspomnianych wcześniej autorów. Podkreślić należy, że rozumienie przysłów, stałych połączeń frazeologicznych powinno się wiązać z pogłębianiem wiedzy na temat ich kulturowych źródeł, na przykład związek frazeologiczny *wyrwać się niczym filip z konopi* nie odnosi się przecież do „Filipa”, tylko do „filipa”. Jak wskazuje Jan Miodek, zwrot ten przeszedł do naszego języka z białoruszczyzny, gdzie „filip” jest synonimem zajęcia<sup>52</sup>, z kolei *czytać od deski do deski* ma swoje źródło w sposobie oprawiania książek w drewnianą oprawę, a więc kto czytał dokładnie, ten czytał „od deski do deski”<sup>53</sup>. Refleksja nad źródłosłowem popularnych określeń wykorzystywanych w tekstach literackich, lecz także w codziennych sytuacjach komunikacyjnych pozwoli uczniom nie tylko je zapamiętać, ale też zrozumieć ich historyczno-kulturowe pochodzenie, a dzięki temu stanie się inspiracją do ich użycia w komunikatach (ustnych i pisemnych) formułowanych przez młodych użytkowników języka.

## Wnioski

Podsumowując, pragnę wyrazić przekonanie, że wzbogacanie zasobu leksykalnego uczniów, które odbywa się w procesie szkolnej edukacji językowej (polonistycznej), jest niemożliwe bez tworzenia sytuacji sprzyjających zrozumieniu. Rozumienie zaś jest podstawą świadomego użycia. Z kolei świadomość buduje podstawy dla poczucia własnej tożsamości i pozwala na dokonywanie wyborów spośród obszernej oferty kulturowej.

---

52 J. Miodek, *Odpowiednie dać rzeczy słowo. Szkice o współczesnej polszczyźnie*, Wrocław 1987.

53 J. Podracki, *Pałapki językowe – w szkole i nie tylko...*, Warszawa 2000.

## Przestrzenie współbycia dzieci i nauczyciela w pedagogice Celestyna Freineta

### Wstęp. Źródła poglądów pedagogicznych Celestyna Freineta

Celestyn Freinet (1896–1966) wychowywał się w ubogiej, wielodzietnej rodzinie chłopskiej. Od najmłodszych lat zajmował się pracą w rodzinnym gospodarstwie. Dzieciństwo spędzone na wsi i kontakt z przyrodą ukształtowały jego światopogląd, charakter i osobowość oraz zaowocowały tym, że „myślał kategoriami ludzi prostych, czerpiących prawdę o życiu z samego życia, z codziennej żmudnej pracy, z umiłowania przyrody, ze znajomości praw natury”<sup>1</sup>.

W 1913 roku Freinet rozpoczął studia w École Normale w Nicei, gdzie kształcił się na przyszłego nauczyciela szkoły podstawowej. Studia przerwał w 1914 roku z powodu wybuchu pierwszej wojny światowej, która odcisnęła piętno nie tylko na dalszej edukacji C. Freineta, ale także na jego zdrowiu. W 1915 roku uczestniczył w bitwie pod Verdun, gdzie został poważnie ranny w płuca, w rezultacie czego powrócił w rodzinne strony jako inwalida wojenny.

W 1920 roku rozpoczęła się trudna i długa droga pedagogiczna C. Freineta ku Nowoczesnej Szkole. Można tu wyróżnić trzy okresy jego działalności: w szkole w Bar-sur-Loup (w latach 1920–1928), a następnie w Saint-Paul (w latach 1928–1934) oraz budowy własnej szkoły w Vence (w latach 1934–1935).

W 1920 roku C. Freinet objął posadę nauczyciela w dwuklasowej szkole w Bar-sur-Loup. Praca w tej małej, wiejskiej szkole była kamieniem milowym w jego działalności i stanowiła punkt wyjścia do powstania nowatorskiej koncepcji pedagogicznej. Wtedy też zrodziły się jego pierwsze koncepcje, w których przeciwstawiał się dogmatom obowiązującym w tradycyjnej szkole. Przedstawił je w 1920 roku na łamach czasopisma „Clarté”<sup>2</sup>. Freinet poddał krytyce kilka istotnych założeń tradycyjnej szkoły.

Po pierwsze, sprzeciwiał się pamięciowym i werbalnym metodom nauczania. Zgodnie z jego „psychologią wrażliwości na świat” tylko na drodze własnej aktywności i „szukania po omacku” może następować proces uczenia się, przyswajania wiedzy, zdobywania

1 A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny: Korczak – Makarenko – Freinet*, Warszawa 1986, s. 102.

2 *Ibidem*, s. 103.

umiejętności<sup>3</sup>. Twierdził, że dzieci wykazują naturalną chęć i zapał do poznawania otaczającej je rzeczywistości oraz ciekawość wobec zjawisk społecznych i przyrodniczych. Według tego francuskiego pedagoga zadaniem szkoły jest zaspokajanie naturalnego głodu wiedzy oraz pobudzanie wrodzonej ciekawości świata. Podawanie gotowych do wyuczenia reguł i definicji to droga na skróty – a jednocześnie krzywda wyrządzana uczniom. „Biada dzieciom, biada człowiekowi, który spożywa wiedzę z dala od drzewa życia”<sup>4</sup>.

Po drugie, C. Freinet był zagorzałym przeciwnikiem narzucania dzieciom treści nauczania oraz zmuszania ich do jakichkolwiek działań, czemu dał wyraz w jednym ze swoich najbardziej kontrowersyjnych postulatów – „precz z podręcznikami”. Sprzeciwiał się obowiązującemu systemowi klasowo-lekcyjnemu z podziałem treści nauczania na przedmioty oraz narzuconym ogólnie programom nauczania wraz z podręcznikami, wobec których uczniowie nie wykazują entuzjazmu i zainteresowania<sup>5</sup>. Zdaniem C. Freineta nauczyciel nie powinien niczego narzucać ani sterować działaniami ucznia, ponieważ tłumi to naturalny głód wiedzy dziecka. Ponadto, jak pisał C. Freinet, taka postawa, właściwa „szkolarzom” (jak nazywał nauczycieli tradycjonalistów), wywoła jedynie odwrotny efekt, gdyż zgodnie z jego niezmienną prawdą pedagogiczną numer 4: **„Nikt – zarówno dziecko, jak i dorośli – nie lubi, żeby mu cokolwiek narzucać”**<sup>6</sup>.

Kolejną kwestią były karność i dyscyplina, czyli – jak pisał C. Freinet – zło konieczne, zbędne w pracy pedagogicznej nauczyciela, który potrafi słuchać i odpowiadać na potrzeby swoich uczniów, nadając sens ich pracy. Freinet był także przeciwnikiem systemu ocen i lokat, które uważał za błąd pedagogiczny<sup>7</sup>. Był zdania, że ocena nie obrazuje faktycznych umiejętności dziecka, gdyż jest subiektywną opinią nauczyciela. Uważał ponadto, że takie kwestie jak: myślenie, wkład pracy, inwencja twórcza czy pokonywanie trudności przez ucznia, nie powinny podlegać ocenie. Francuski pedagog głosił, że zmiana dotychczasowych relacji między nauczycielem a uczniem stanowi początek odnowy każdej szkoły. Dialog oraz oparte na wzajemnym szacunku partnerskie relacje nauczyciela z uczniami gwarantują ich obopólny sukces pedagogiczny.

W swojej pracy w Bar-sur-Loup C. Freinet napotykał na wiele przeciwności, jednak ani brak doświadczenia w postępowaniu z dziećmi, ani brak akceptacji dla jego pomysłów czy złe warunki pracy nie zniechęciły go w poszukiwaniach nowych metod pracy w szkole. W tym celu studiował ówczesną literaturę z dziedziny psychologii i pedagogiki. Własne spostrzeżenia i obserwacje porównywał z poglądami pedagogów z całego świata.

W 1924 roku C. Freinet uczestniczył w kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w Montreux, gdzie zaznajomił się z osiągnięciami szkół

3 *Ibidem*, s. 112–113.

4 C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, [w:] A. Lewin, H. Semenowicz, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 27.

5 W. Okoń, *École Moderne Celestyna Freineta*, [w:] *idem*, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 83.

6 C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, [w:] *O szkołę ludową, op. cit.*, s. 228.

7 *Ibidem*, s. 242–243.



eksperymentalnych prowadzonych przez takie autorytety jak: John Dewey, Maria Montessori, Pierre Bovet, Édouard Claparède, Ovide Decroly oraz Adolphe Ferrière<sup>8</sup>. W 1924 roku odbył podróż do Niemiec, gdzie poznał specyfikę tak zwanych wolnych szkół Hermanna Lietza, a w 1925 roku wyjechał do Związku Radzieckiego, gdzie obserwował funkcjonowanie tamtejszych placówek oświatowo-wychowawczych. Podróż ta okazała się dla C. Freineta niezwykle inspirującą i motywującą do pracy nad wprowadzeniem całej palety zmian i innowacji w szkole w Bar-sur-Loup<sup>9</sup>.

W 1926 roku C. Freinet wprowadził do szkoły drukarnię, która zrewolucjonizowała pracę w szkole ludowej w Bar-sur-Loup i dała początek całej gamie nowych form – technik pracy szkolnej takich jak: swobodne teksty, gazetka klasowa czy korespondencja międzyszkolna. Praca uczniów z drukarnią szkolną polegała początkowo na odręcznym przepisywaniu ciekawych tekstów, które po dokładnej analizie były powielane i drukowane. Samodzielna praca, jaką uczniowie wykonywali przy składaniu tekstu do wydrukowania, miała znaczący wpływ na ich prawidłowy rozwój, między innymi: rozwijała sprawność manualną oraz koordynację ruchową rąk, kształtowała umiejętność koncentracji uwagi, wyrabiała nawyk dokładnej, precyzyjnej pracy oraz usprawniała pamięć wzrokową. Ponadto zajęcia z wykorzystaniem drukarni szkolnej były naturalną metodą nauki czytania, pisania oraz opanowania zasad ortografii, ponieważ drukarnia wymagała tekstu doskonałego<sup>10</sup>. Drukarnia szkolna pozwoliła również na uniezależnienie się od podręczników szkolnych.

W 1927 roku C. Freinet wydał książkę pod tytułem *Drukarnia w szkole*, w której opisał zasady pracy z drukarnią oraz swoje wrażenia i uwagi związane z jej wykorzystaniem w procesie edukacji<sup>11</sup>. W 1927 roku odbył się I Kongres Zwolenników Drukarni Szkolnej, którego organizatorem był C. Freinet. Rozpoczął także wydawanie czasopism: dla dzieci – „La Gerbe Enfantine”, w którego redagowanie zaangażowani byli jego mali podopieczni, oraz dla nauczycieli – „Imprimerie à l'École”, w którym promował metody nauczania Nowoczesnej Szkoły. W 1928 roku założył Spółdzielnię Nauczania Świeckiego w Cannes (Coopérative de L'Enseignement Laique – CEL), która stanowiła główny ośrodek dla formującego się ruchu freinetowskiego<sup>12</sup>.

W 1928 roku C. Freinet rozpoczął pracę w zaniedbanej szkole w Saint-Paul. Pomimo zgromadzonych doświadczeń pedagogicznych w prowadzeniu szkoły ludowej oraz starań i pracy, jakie włożył w zreformowanie tamtejszej szkoły, spotkał się z brakiem poparcia i akceptacji ze strony mieszkańców. Uznany za zbyt postępowego, musiał opuścić Saint-Paul.

Nie oznaczało to jednak rezygnacji C. Freineta z obranej drogi, gdyż w 1930 roku wraz z małżonką zbudował szkołę w Vence, w której stworzył miejsce otwarte dla

8 W. Okoń, *École Moderne Celestyna Freineta*, op. cit.

9 A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, op. cit.

10 C. Freinet, *Drukarnia w szkole*, [w:] *O szkołę ludową*, op. cit., s. 379.

11 *Ibidem*, s. 377–386.

12 A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, op. cit., s. 105.



wszystkich dzieci, szczególnie pochodzących z ubogich rodzin chłopskich lub obciążonych deficytami rozwojowymi. Szkoła ta była dla C. Freineta, jak pisała jego żona Eliza,

jego warsztatem pedagogicznym, a jednocześnie ośrodkiem skupiającym jego towarzyszy-nauczycieli ludowych, z którymi nieustannie pracował nad wzbogaceniem i poszerzeniem swobodnych technik wychowawczych i dydaktycznych, odpowiadających potrzebom psychicznym dziecka<sup>13</sup>.

Freinet stworzył dzieciom warunki do swobodnego wyrażania siebie poprzez teksty, rysunek, rzeźbę, malarstwo, muzykę, a więc poprzez stosowanie różnorodnych technik pedagogicznych, pozwalających na doskonalenie ekspresji werbalnej, ruchowej, plastycznej, muzycznej i manualnej. Techniki pedagogiczne proponowane przez C. Freineta urzeczywistniały jego podstawowe założenia. Niezależnie od formy i reguł stosowania sprowadzały się one do realizacji fundamentalnego celu Nowoczesnej Szkoły, jakim był wszechstronny rozwój osobowości ucznia w środowisku, stwarzający warunki „do wyboru własnej drogi, na którą wkracza się bez smyczy czy łańcucha i bez barier”<sup>14</sup>.

W ujęciu C. Freineta zrealizowanie naczelnego celu było możliwe tylko dzięki stworzeniu każdemu uczniowi warunków do wyrażania własnych przeżyć, emocji, spostrzeżeń oraz możliwości dzielenia się tymi doświadczeniami z innymi<sup>15</sup>. Dla C. Freineta najważniejsza była radość dzieci z uczestniczenia w zajęciach szkolnych oraz ich poczucie, że są szanowane, słuchane i doceniane, a szkoła jest miejscem radosnym, gdzie dokonuje się akt tworzenia i działania w duchu samorządności.

Istotnym elementem organizacji życia Nowoczesnej Szkoły C. Freineta była samorządność uczniowska. Zadaniem wspólnoty dziecięcej było organizowanie życia klasy w zakresie między innymi: planowania pracy oraz oceny wykonanej pracy, organizowanie wspólnych wycieczek w ramach zajęć, podejmowania decyzji w sprawach dotyczących klasy na zwoływanych naradach klasowych, przydzielanie odpowiedzialności uczniom za różne sprawy w klasie, organizowania pomocy dla uczniów jej potrzebujących oraz rozwiązywania konfliktów klasowych<sup>16</sup>. Podstawą w podejmowaniu wszystkich tych działań jest umiejętność współdziałania i współpracy, zarówno uczniów między sobą, jak i wychowawcy z uczniami.

Wraz z pracą na rzecz szkoły C. Freinet aktywnie włączył się również w działalność społeczną i polityczną. W roku 1935, jako członek ruchu Front Ludowy, razem z Romainem Rollandem powołał do życia **Front Obrony Praw Dziecka** oraz współpracował przy redagowaniu **Karty Praw Dziecka**, między innymi z Paulem Langevinem, Henrim Piéronem, R. Rollandem i Henrim Wallonem<sup>17</sup>. Działania oświatowe i społeczne

13 W. Okoń, *École Moderne Celestyna Freineta*, op. cit., s. 85.

14 C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, op. cit., s. 21.

15 W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa 1983, s. 29.

16 Z. Napiórkowska, *Samorząd w klasie szkolnej*, Otwock – Warszawa 1995, s. 5–22.

17 W. Okoń, *École Moderne Celestyna Freineta*, op. cit., s. 85–86.

Freineta przerwał w 1940 roku wybuch drugiej wojny światowej. Freinet został aresztowany przez Niemców i zesłany do obozu. Kontynuował jednak działalność i napisał w tym czasie dwa istotne w swoim dorobku dzieła: *Wychowanie przez pracę* oraz *Zarys psychologii stosowanej w wychowaniu*. Po zwolnieniu z obozu działał również w Ruchu Oporu we Francji<sup>18</sup>. W 1947 roku C. Freinet powrócił do Vence i wznowił pracę w szkole. Już w 1948 roku powołał Instytut Spółdzielczy Nowoczesnej Szkoły, odpowiedzialny za kwestie pedagogiczne i programowe, a założoną przez siebie w 1928 roku Spółdzielnię Nauczania Świeckiego uczynił ośrodkiem odpowiedzialnym za sporządzanie materiałów i pomocy naukowych. W 1950 roku uczestniczył w redagowaniu Karty Nowoczesnej Szkoły, która zawierała założenia i postulaty ruchu freinetowskiego. Z inicjatywy C. Freineta w 1957 roku powstała – działająca do chwili obecnej – Międzynarodowa Federacja Ruchów Nowoczesnej Szkoły (Fédération Internationale des Mouvements de l' École Moderne – FIMEM). Jej celem jest dzielenie się doświadczeniami między krajami członkowskimi, co służy doskonaleniu i wzbogacaniu koncepcji C. Freineta o nowe refleksje, pomysły i rozwiązania pedagogiczne prezentowane na łamach czasopism: „L'Éducateur”, „Art Enfantin” i „Gerbe Internationale”<sup>19</sup>.

Pomocne w realizacji tego celu okazały się także Międzynarodowe Spotkania Nauczycieli Freinetowców (Rencontre Internationale de Édicateurs Freinet – RIDEF), organizowane od 1968 roku, już po śmierci C. Freineta, w różnych zakątkach świata.

Okres powojenny był czasem rozkwitu aktywności pisarskiej C. Freineta. Opublikował on szereg artykułów, broszur i biuletynów oraz między innymi książkę *Nowoczesna Szkoła Francuska*<sup>20</sup>, stanowiącą swego rodzaju przewodnik metodyczny dla nauczycieli, z praktycznymi wskazówkami dotyczącymi wdrażania technik pedagogicznych w szkole.

## Swobodna ekspresja – istota działań twórczych w kontekście twórczości plastycznej dziecka

Kluczowym pojęciem myśli pedagogicznej C. Freineta, na którym opiera się cała tajemnica Nowoczesnej Szkoły, jest swobodna ekspresja dziecka, przejawiająca się w różnych formach jego działalności. W ujęciu francuskiego pedagoga wszechstronny rozwój osobowości dziecka jest możliwy tylko wówczas, gdy ma ono zapewnione warunki do swobodnej ekspresji<sup>21</sup>. Rozwój dziecka jest intensywniejszy, gdy motywem jego działania jest chęć zaspokojenia pewnych potrzeb. Jak pisze C. Freinet, istotną potrzebą każdego dziecka jest dzielenie się swoimi przeżyciami z innymi, wyrażanie swoich emocji i spostrzeżeń<sup>22</sup>. Swobodna ekspresja oznacza komunikowanie innym swoich wewnętrznych

18 A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, op. cit., s. 107–108.

19 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 97.

20 C. Freinet, *Nowoczesna Szkoła Francuska*, [w:] *O szkołę ludową*, op. cit., s. 253–366.

21 A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, op. cit., s. 119.

22 *Ibidem*, s. 119–120.

przeżyć. Ponadto oznacza odkrywanie siebie, swoich talentów, zainteresowań i potrzeb, innymi słowy – ujawnianie swojej osobowości<sup>23</sup>. Jak pisze Mieczysław Łobocki: „Jest ona zazwyczaj odtwarzaniem i subiektywnym odbiciem obiektywnego świata, a zarazem jego swoistą interpretacją i przetwarzaniem”<sup>24</sup>.

W koncepcji C. Freineta swobodna ekspresja stanowi punkt wyjścia w organizacji procesu edukacyjnego. Każde dziecko w toku działań dydaktyczno-wychowawczych powinno doskonalić różnorodne środki swobodnej ekspresji: słownej, plastycznej, muzycznej, manualnej czy ruchowej. Istotą jest twórcze działanie dziecka, rozumiane jako pogłębianie i doskonalenie tych środków ekspresji, które rozwijają jego osobowość<sup>25</sup>. Swobodna ekspresja w różnych dziedzinach działalności uczniów stanowi warunek konieczny do rzeczywistego współbycia oraz współdziałania dzieci i nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej. Uczeń bowiem ma możliwość poznania samego siebie w grupie rówieśniczej. Nauczyciel natomiast, obserwując twórcze działania dziecka oraz rezultaty owych działań, ma możliwość dokładnego poznania jego potrzeb, zainteresowań, możliwości czy problemów<sup>26</sup>.

W ujęciu Ireny Wojnar w koncepcji C. Freineta swobodna ekspresja ma wartość wychowawczą. Dziecko na etapie edukacji przedszkolnej wyraża swoje przeżycia za pomocą środków takich jak rysunek i słowo. W późniejszym etapie, wraz z rozwojem umiejętności czytania i pisania, środkiem ekspresji stają się swobodne teksty. W koncepcji francuskiego pedagoga zaakcentowany został istotny związek pomiędzy ekspresją plastyczną a słowną<sup>27</sup>.

Jak pisze Urszula Szuścik: „Zabawa i prace plastyczne dziecka dają nam wgląd w jego duszę czy, inaczej, osobowość”<sup>28</sup>. Stanowią one źródło informacji o dziecku, jego rozwoju w poszczególnych sferach, tj.: intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej, społecznej, językowej czy estetycznej<sup>29</sup>. Wraz z rozwojem dziecka zmieniają się formy ekspresji. Istotne jest jednak twórcze środowisko – przestrzeń edukacyjna – dziecka, gdzie pobudza się ciekawość poznawczą, wyzwala aktywność i ekspresję wychowanków. Informacje o dziecku ukryte są w jego zabawie, aktywności plastycznej oraz w innych formach ekspresji, między innymi muzycznej, teatralnej czy słownej, a więc w działaniach twórczych dziecka<sup>30</sup>.

Wśród technik swobodnej ekspresji dziecka istotne znaczenie w koncepcji pedagogicznej C. Freineta ma ekspresja artystyczna, w tym plastyczna, a więc wyrażanie się

23 M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 70–71.

24 *Ibidem*, s. 71.

25 A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, *op. cit.*, s. 120–121.

26 *Ibidem*, s. 121.

27 I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970, s. 220–225.

28 U. Szuścik, *Twórczość plastyczna dzieci formą zabawy*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Cieszyn – Kraków 2010, s. 118.

29 *Ibidem*, s. 118–119.

30 U. Szuścik, *Twórczość plastyczna...*, *op. cit.*, s. 113–114.

dziecka poprzez rysunek, malarstwo, rzeźbę, grafikę czy ceramikę<sup>31</sup>. Jak podkreśla I. Wojnar, w pedagogice C. Freineta ważniejsze jest dziecko, które podejmuje działania plastyczne – rysuje, niż wartość artystyczna owych działań<sup>32</sup>. Tak rozumiana swobodna ekspresja jest więc środkiem umożliwiającym wszechstronny rozwój osobowości dziecka, a jak pisze Ryszard Cibor: „Dla pedagoga i wychowawcy problem stymulowania twórczego działania powinien być pierwszoplanowy”<sup>33</sup>.

Podkreślając istotę podejmowania przez pedagogów działań stymulujących działalność twórczą uczniów, autor różnicuje pojęcie aktywności twórczej dziecka i aktywności twórczej dorosłych. Jak pisze, aktywność twórcza dorosłych najczęściej jest środkiem do osiągnięcia celu. Z kolei aktywność twórcza u dzieci stanowi wartość samą w sobie, gdyż dziecko odczuwa radość z samego aktu działania i tworzenia<sup>34</sup>. Zdaniem autora wraz z rozwojem dziecka pod wpływem opinii najbliższego otoczenia preferuje ono poszczególne formy aktywności bardziej niż inne. Początkowo działania dziecka charakteryzują się spontanicznością, co wynika z właściwości psychofizycznych tego etapu rozwoju osobniczego. W okresie szkoły podstawowej zachodzi zjawisko **krzysu twórczego**, wynikające ze znacznej ingerencji dorosłych w twórcze działania dzieci. Brak spontaniczności w twórczości plastycznej dzieci przejawia się kopiowaniem, naśladowaniem, postępowaniem zgodnie z przyjętymi wzorami dorosłych, a co się z tym wiąże – zatraceniem radości płynącej z samego aktu tworzenia<sup>35</sup>. Istotne jest zatem rozwijanie osobowości twórczej dzieci. Jak podkreśla autor, kluczowe znaczenie ma stymulowanie (pielęgnowanie) przez pedagoga aktywności twórczej (plastycznej) dziecka i w związku z tym rozwijanie osobowości twórczej, którą autor rozumie jako „szczególne nastawienie do świata i samego siebie, nie jak do czegoś skończonego, nauczonego, danego raz na zawsze, ale dynamicznego, zmiennego, pełnego ukrytych tajemnic i niespodzianek. To brak zgody na sztamowość, rutynę, skostniałość, jałowe malkontenctwo”<sup>36</sup>.

Tak więc działania nauczyciela powinny skupiać się na rozwijaniu twórczej postawy uczniów, innymi słowy – na ich **wychowaniu do bycia twórczymi**<sup>37</sup>, ze świadomością, że – jak zauważa Jolanta Gabzdyl – ważnym elementem każdego procesu twórczego jest wyobraźnia<sup>38</sup>. Nauczyciel może ją rozwijać u dzieci, kierując do nich polecenia

31 M. Łobocki, *ABC wychowania...*, *op. cit.*, s. 74.

32 I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, *op. cit.*, s. 222.

33 R. Cibor, *Potencjał twórczy dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 55.

34 *Ibidem*, s. 56.

35 *Ibidem*, s. 57.

36 R. Cibor, *Potencjał twórczy dziecka*, *op. cit.*, s. 58.

37 *Ibidem*, s. 60.

38 J. Gabzdyl, *Pytania i polecenia w dziecięcym poznawaniu świata*, [w:] *Trvalo udržateľný rozvoj očami deti predškolského veku*, red. M. Podhájecká, M. Miňová, Prešov 2010, s. 230.

i pytania rozwijające „umiejętność przewidywania skutków poszczególnych etapów działań (plastycznych)”<sup>39</sup>.

## Przestrzenie współbycia dzieci i nauczyciela w pedagogice Celestyna Freineta – z perspektywy praktyki edukacyjnej

Współprzeżywanie, współbycie, współtworzenie to tylko kilka cech koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta, cech nadających kształt swoistej przestrzeni, w której razem (a nie tylko – obok siebie) przebywają dzieci i nauczyciel.

Po wiekach przedmiotowego traktowania dziecka w systemie edukacyjnym koncepcja francuskiego pedagoga, tak jak wiele innych wpisujących się w nurt tak zwanego nowego wychowania na przełomie XIX i XX wieku, ponownie usytuowała dziecko w centrum zainteresowań pedagogiki. Dziecko jako podmiot procesu kształcenia zaczęło mieć swoje prawa, między innymi w zakresie aktywnego, samodzielnego uczenia się. Z tym faktem wiąże się kwestia specyficznego ujęcia przestrzeni edukacyjnej, nie tylko w tym tradycyjnym sensie – miejsca i form organizacji pracy, ale przede wszystkim w sensie specyficznych relacji międzyosobowych. Mamy tu na myśli przestrzeń współbycia dzieci ze sobą oraz z nauczycielem w związku z realizacją zadań edukacyjnych (odbioorem, przetwarzaniem i przekazywaniem informacji; gromadzeniem wiedzy i umiejętności).

Przestrzenie te – inaczej: obszary komunikacji – obejmują współbycie dzieci (całej klasy i poszczególnych grup), dzieci i ich nauczyciela (każdego ucznia i nauczyciela, klasy i nauczyciela), a także wszystkich dzieci, nauczyciela i sojuszników klasy (szczególnie rodziców).

Przestrzenie współbycia dzieci w pedagogice Celestyna Freineta, zakładając ich centralne umiejscowienie w procesie edukacji, możemy odnieść do pełnienia przez nie roli uczniów – podmiotów w trzech podstawowych fazach tegoż procesu: preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej.

Zasadność podmiotowego wymiaru funkcjonowania ucznia i nauczyciela w obecnej przestrzeni edukacyjnej podkreśla m.in. M. Zalewska-Bujak, wspominając o trwającej już od pewnego czasu orientacji, w myśl której zmianie ulega postrzeganie roli nauczyciela jako li tylko specjalisty przekazującego wiedzę na rzecz kreatora wiedzy, stwarzającego swoim podopiecznym sposobność do samodzielności poznawczej i egzystencjalnej<sup>40</sup>.

39 J. Gabzdyl, *Zadania dydaktyczne plastyki w rozwoju psychomotoryki dzieci przedszkolnych*, [w:] *Perceptualno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*, red. M. Podhájecká, M. Miňová, Prešov 2010, s. 62.

40 M. Zalewska-Bujak, *Nauczyciel – jego rola i zadania w opinii studentów pierwszego roku kierunków pedagogicznych*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel – wychowawca w przedszkolu i szkole*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, t. 5, Kraków 2013, s. 300–301.

Można je wyróżnić w zakresie koncepcji pedagogicznych bazujących na prakseologicznym ujęciu uczenia się i nauczania jako działań<sup>41</sup>, holistycznie ujmujących dłuższy ciąg zdarzeń<sup>42</sup>. Zarazem stanowią one o kształcie przestrzeni edukacyjnej, w której oprócz wspomnianych faz odnajdujemy inne cechy aktywnego uczenia się – swoiste cechy działań twórczych (polegających między innymi na odkrywaniu tego, co wartościowe, na niestereotypowym rozwiązywaniu problemów, kreowaniu nowych jakości), w tym szczególnie – jak pisze Ondřej Šimik – w rzeczywistym środowisku życia dzieci, w otoczeniu przyrodniczym, gdzie rozwiązując problemy naukowe, dzieci uczą się<sup>43</sup>.

W przypadku koncepcji francuskiego pedagoga działania uczniów związane z ich uczeniem się przebiegają w przestrzeniach wyznaczonych przez ich uczestników w zakresie podejmowanych technik pedagogicznych. Poniżej omawiamy niektóre z nich w perspektywie przebiegających kolejno faz działania.

Pojęcie **technik pedagogicznych** C. Freinet rozumiał bardzo szeroko. Składały się na nie:

- sprawy materialne szkoły, budownictwo szkolne, pomoce naukowe i ich przystosowanie do pracy pedagogicznej,
- kształtowanie rozwoju fizycznego, moralnego, intelektualnego i uczuciowego dzieci w obrębie środowiska społecznego,
- dostosowanie materiałów dydaktycznych i produkowanie nowych narzędzi odpowiadających potrzebom dziecka,
- kierowanie klasą i organizacja pedagogiczna pracy uczniów, którzy nieufnie rozwijają się,
- coraz lepsze przystosowanie działalności szkolnej do rzeczywistych warunków takiego wychowania, które bez przerwy wyzwala twórcze siły dziecka<sup>44</sup>.

### Schemat 1: Współbycie uczniów i nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej w koncepcji C. Freineta

W fazie preparacyjnej (przygotowawczej) ma miejsce planowanie tematyki i zadań edukacyjnych – z zastosowaniem karty planu pracy klasy i kart indywidualnej pracy uczniów. W klasie freinetowskiej planowanie pracy najczęściej dotyczy danego tygodnia pracy, a zatem – przestrzeni edukacyjnej, określonej przez nadrzędną tematykę zajęć. Nauczyciel, dbając o realizację programu kształcenia, zapoznaje uczniów z własnymi

41 W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994.

42 B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, Kraków 2009, s. 107.

43 O. Šimik, *Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*, Ostrava 2011, s. 253.

44 E. Freinet, *Droga życiowa Celestyna Freineta*, [w:] *Wprowadzenie do: C. Freinet, O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. XVII.



propozycjami zadań edukacyjnych, odnotowanymi na karcie planu pracy klasy. Poddaje go pod dyskusję dzieci. Wspólnie z nimi dopracowuje tygodniową i dzienną tematykę zajęć. Ustala niektóre treści oraz wynikające z nich cele i zadania edukacyjne.

Na bazie tych uzgodnień dzieci uzupełniają karty indywidualnej pracy – szczególną uwagę zwracają na pracę indywidualną (na przykład wybierają jeden tekst spośród kilku do nauki wyrazistego czytania, sprawności do realizacji w danym tygodniu pracy). W ten sposób nakreślają przestrzeń edukacyjną – zakres treści programowych i fakultatywnych, środki i sposoby ich realizacji, warunki uczenia się, a przede wszystkim cele (antycypowane rezultaty) zaplanowanych zadań edukacyjnych.



II. 1. Przykłady karty z pytaniami – planowanie tygodniowych zajęć przez jedną grupę dzieci<sup>45</sup>



II. 2. Lista pytań – podsumowanie pracy w grupach oraz karta tygodniowego planu pracy klasy

Planowane przez dzieci i nauczyciela zadania edukacyjne mogą być realizowane w różnych formach – indywidualnie, ale do prezentacji na forum klasy; w grupach, ale także do prezentacji przed całą klasą. W tym zakresie na szczególną uwagę zasługują sprawności, technika pedagogiczna wdrażająca do samokształcenia, które współcześnie, ze względu na szybki przyrost informacji i zapotrzebowanie na coraz bardziej skomplikowane umiejętności teoretyczne i sprawności praktyczne człowieka, jest sprawą priorytetową w edukacji wczesnoszkolnej<sup>46</sup>. Dzieci poszukują informacji w różnorodnych źródłach, realizując przyjęte, a nawet wcześniej zaprojektowane przez siebie zadania – kryteria dla danej sprawności obowiązkowej (np. kopisty, lektora, matematyka, geograf, pisarza, historyka, przyrodnika) i dowolnej.

Sprawności obowiązkowe realizuje cała klasa – każdy uczeń przynajmniej raz w danym miesiącu. Oto przykłady kryteriów sprawności przyjęte do realizacji przez trzecioklasistów z klasy freinetowskiej w SP nr 15 w Żorach, prowadzonej przez mgr Joannę Weber w roku szkolnym 2009/2010:

45 Przykład pochodzi z eksperymentu pedagogicznego przeprowadzonego w klasie trzeciej w SP nr 15 w Żorach (13.09–22.10.1999). Zob. Aneks 3 w: B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007, s. 254–255.

46 G. Kryk, *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Racibórz 2009.

**Dziennikarz:**

- Przeprowadzę wywiad z ciekawą osobą.
- Napiszę krótką notatkę o obejrzanym w telewizji programie.
- Przygotuję krótki artykuł do gazetki szkolnej.

**Matematyk:**

- Wykażę się znajomością tabliczki mnożenia w zakresie 100.
- Ułożę złożone zadanie z treścią.
- Wymyślę zagadkę matematyczną.

**Malarz:**

- Namaluję jesienny pejzaż.
- Opowiem o swoim obrazie.
- Przygotuję referat o Józefie Chełmońskim.

**Poeta:**

- Ułożę wiersz o dowolnej tematyce.
- Wyrecytuję go przed klasą.
- Wykonam kartę do książeczki *Wierszokleta*.

**Przyrodnik:**

- Wykonam plakat przedstawiający warstwy lasu.
- Przygotuję szczegółowe informacje o roślinach i zwierzętach w żorskich lasach.
- Wykonam album do punktu.

W przypadku sprawności dowolnych kryteria są ustanawiane przez same dzieci. Najczęściej zdobywają sprawności związane z ich zainteresowaniami, hobby (np. sprawność plastyka, sportowca, artysty). Zastosowanie tej techniki pracy było związane z odkryciem przez Freineta faktu, że w uczeniu się nie najważniejsza jest inteligencja człowieka, wyrażona ilorazem, ale różnorodne inne jej rodzaje. Pisze o tym między innymi w niezmiennej prawdzie pedagogicznej nr 15: „Szkółka kształci tylko jeden rodzaj inteligencji abstrakcyjnej, działającej poza realną rzeczywistością za pośrednictwem słów i pojęć utrwalonych w pamięci”<sup>47</sup>. Dalej Celestyn Freinet, zwracając się do nauczycieli, tłumaczy między innymi:

Jednostki, u których rozwijano przesadnie ten rodzaj inteligencji, będą zdolne rozprawiać z mistrzostwem na każdy wyuczony temat, co nie przeszkodzi im przejawiać często brak inteligencji we wszystkim, co dotyczy życia i przystosowania się do środowiska.

Są jeszcze inne, odmienne rodzaje inteligencji, zależne od przypadkowych doświadczeń po omacku, które posłużyły jej jako podstawa:

- inteligencja rąk, którymi oddziałuje się na środowisko, pragnąc je przekształcić i opanować,
- inteligencja artystyczna,
- inteligencja poznawcza, która rozwija zdrowy rozsądek,
- inteligencja twórcza, stanowiąca talent badaczy naukowych i wielkich mistrzów handlu i przemysłu,
- inteligencja polityczna i społeczna, która kształtuje ludzi czynu i przywódców mas<sup>48</sup>.

47 C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, op. cit., s. 31.

48 *Ibidem*.



Zgodnie z koncepcją Freineta dzieci realizują te zadania poza przestrzenią klasy, jednak poprzez ujęcie ich w planach indywidualnej pracy pozostają w przestrzeni tematycznej realizowanej na zajęciach edukacyjnych w szkole (w danym cyklu tematycznym). Efekty swojej pracy przedstawiają w określonym czasie (przynajmniej raz w tygodniu) na forum klasy. Znowu zatem następuje zamiana miejsca w przestrzeni – z tej poza szkołą na szkolną. Poza tym zarysowuje się wtedy pewien interesujący wymiar fazy kontrolno-oceniającej – to nie nauczyciel, lecz rówieśnicy przyznają określoną liczbę punktów za realizację określonych zadań dla danej sprawności. W czasie prezentacji rezultatów tego swoistego samokształcenia nauczyciel ma taki sam głos jak jego podopieczni. Zmieniają się role, a więc i miejsca uczestników procesu edukacji w przestrzeni edukacyjnej.



**II. 3.** Przypinanie kart planu indywidualnej pracy do tablicy ściennej (klasa III, SP nr 15 w Żorach, czerwiec 2010 r.)



**II. 4.** Gazetka ścienna wychowawcza oraz kryteria sprawności (klasa III, SP nr 15 w Żorach, czerwiec 2010 r.)

Zmiana przestrzeni podczas procesu kształcenia to interesująca kwestia w analizowanej koncepcji. Właśnie zastosowanie tego typu pomysłu w pracy z dziećmi na początku pracy w zawodzie nauczyciela, w wiejskiej szkole w Bar-sur-Loup, przyniosło interesujące rezultaty – stanowiące o kolejnych ważnych cechach tejże koncepcji. Freinet zauważył, że na przykład wyjście z dziećmi w środowisko wokół szkoły wyzwała u nich różnorodne przejawy ekspresji: słowną, ruchową, muzyczną, plastyczną itp. Jako nauczyciel uważnie obserwujący zachowania dzieci odkrył też, że dzieci o wiele chętniej i szybciej uczą się pisać i czytać, bazując na własnych, swobodnych tekstach, pisanych po wycieczkach w naturalne środowisko, niż na tekstach klasycznych filozofów francuskich.

Freinet oparł swoją koncepcję pedagogiczną na metodach naturalnych. Przykładał dużą wagę do prawidłowego rozwoju dziecka zarówno w sferze jego rozwoju fizycznego, jak i psychicznego, widział ogrom możliwości tkwiących w organizacji najbliższego środowiska dzieci – rodzinnego i szkolnego. Widział je również w środowisku przyrodniczym, stanowiącym bazę dla działań interesujących, motywujących, stwarzającym okazje do osiągnięcia sukcesu przez dzieci. Edukację oparł o trzy etapy rozwojowe dziecka:

- „szukanie po omacku”, kiedy to w naturalny, nieskrępowany sposób dzieci przeprowadzają doświadczenia, co sprzyja kształtowaniu się u nich nieskrępowanych nastawień i zachowań (problem sukcesu – porażki),

- urządzanie się w otaczającym świecie,
- etap zabawy-pracy i pracy-zabawy, związanych z przygotowaniem do pełnienia ról społecznych<sup>49</sup>. Widział dzieci takimi, jakimi są, a wyjaśnień dla swojej pedagogiki szukał w otaczającej przyrodzie i zachowaniu ludzi dorosłych.

Swobodne teksty stały się w pedagogice Freineta bazą do tematyki cyklu zajęć oraz cennym materiałem do redagowania gazetek szkolnych. Praca redakcyjna to także przykład na swoistą przestrzeń – grupową (jeśli dzieci w grupach redagują biuletyn), klasową (gdy kwestie redakcyjne są uzgadniane wspólnie z nauczycielem). Gazetka klasowa jest też środkiem budowy przestrzeni komunikacyjnej między uczniami a nauczycielami z danej szkoły, a także poza nią – na przykład z rodzicami.

Innym rodzajem przestrzeni współbycia uczestników procesu edukacji jest korespondencja. Ideą tej techniki pedagogicznej jest systematyczne wymienianie korespondencji między klasami zaprzyjaźnionych szkół z różnych miejscowości. Chodzi o „umówienie się” z rówieśnikami na gromadzenie oraz opracowywanie informacji w związku z daną tematyką (na przykład dotyczącą regionu, z którego pochodzą) i przesłanie ich sobie w uzgodnionym terminie (na przykład w formie gazetek klasowych, albumów, referatów itp.). Taki zbiór informacji stanowi dla dzieci i nauczyciela punkt wyjścia do pracy w kolejnym cyklu tematycznym (kolejnym tygodniu pracy). W ten sposób odkrywają nowe przestrzenie wiedzy i naturalnego środowiska. Oczywiście korespondencja zbiorowa może zostać przeniesiona na grunt indywidualny. Wtedy jednak przestrzeń relacji międzyosobowych i ich cele ulegają zmianie.

Szczególnym przejawem współbycia dzieci i nauczyciela w klasie freinetowskiej jest cotygodniowe zebranie klasowe. Uczestnicy zebrania – dzieci i nauczyciel – zajmują swobodnie wybrane miejsce lub zasiadają przy wspólnym stole. W ten sposób odbywa się podsumowanie wszystkich spraw, które miały miejsce w klasie podczas minionego tygodnia. Wszyscy mają równoprawny głos (nauczyciel także).

Przewodniczącą zebrania (dziecko) kolejno udziela głosu chętnym uczniom, którzy na przykład: prezentują arcydzieła<sup>50</sup> oraz inne wyniki swojej pracy, aby zdobyć tytuł mistrza i zdobyć daną sprawność; wypowiadają się na temat stopnia realizacji indywidualnych planów tygodniowych; dokonują samooceny na kartach samooceny; proponują nowe zadania do realizacji w następnym tygodniu; wypowiadają się w związku z uwagami zapisanymi w gazetce ściennej wychowawczej. Arcydzieła (*chefs-d'oeuvre*) – tym oto terminem określa Freinet w kontekście pracy szkolnej różne dzieła wykonane przez dzieci, najlepsze, na jakie je stać i będące arcydziełami w przekonaniu samych dzieci.

Gazetka wychowawcza jest jednym z elementów bardziej przykuwających uwagę uczniów w tej specyficznej przestrzeni edukacyjnej. Jest dostępna dla wszystkich dzieci chcących na dużym arkuszu papieru przypiętym na ściennej tablicy wpisać swoje uwagi w określonych rubrykach (zatytułowanych np. „gratulujemy”, „dziękujemy”,

49 A. Lewin, *Celestyn Freinet i jego dzieło pedagogiczne*, [w:] *O szkołę ludową*, op. cit., s. XLV.

50 A. Lewin, H. Semenowicz, *Wyjaśnienia terminologiczne*, [w:] *Wprowadzenie do: C. Freinet, op. cit.*, s. LXXIX.

„krytykujemy”). Technika ta stanowi interesującą formę budowania relacji między dziećmi. Mają one prawo pisemnie się wypowiedzieć, obowiązkowo podpisując się pod swoimi uwagami. W ten sposób ujawniają rezultaty kontroli i oceny względem innych uczniów, a także – nauczyciela. Opinie te są odczytywane na forum klasy podczas cotygodniowego zebrania klasowego. Dzieci bardzo celnie formułują swoje opinie.

Przykłady opinii, uwag i propozycji trzecioklasistów z klasy freinetowskiej w SP nr 15 w Żorach prowadzonej przez mgr Joannę Weber w roku szkolnym 2009/2010:

- Proponuję, aby na Zielonej Szkole pojechać na wycieczkę do Łeby.
- Proponuję, aby na Zielonej Szkole pójść do wesołego miasteczka.
- Proponuję pójść do kina.
- Proponuję wyjazd na basen do Pawłowic.
- Gratuluję Andżelice dobrej koleżeńskiej.
- Gratuluję Pani, że z nami wytrzymuje.
- Gratuluję klasie IIIc dobrej nauki (całej)!
- Gratuluję Michałowi Ch., że jest świetnym zuchem, ale czasem niegrzecznym.
- Krytykuję Julkę, że plecie na lekcji.
- Krytykuję Szymona N., że pyskuje pani z religii.
- Krytykuję Dżesikę za to, że się śmieje z mojej fryzury.
- Krytykuję Szymona B. za to, że przeszkadza na lekcjach.

Powyższe wyjaśnienia dotyczące technik pedagogicznych niewątpliwie prowadzą do kolejnego spostrzeżenia – odnośnie do urządzenia środowiska (klasy), w którym na co dzień przebywają dzieci i nauczyciel. Sala, w której toczy się proces kształcenia w duchu koncepcji Celestyna Freineta, jest swego rodzaju warsztatem pracy, pracownią. Są w niej zgromadzone różne źródła informacji (np. katalog informacji źródłowych, katalog lektur – tworzone przez dzieci), miejsce do pracy indywidualnej (odrębne stoliki i półki z zadaniami na fiszkach autokorektywnych i problemowych), miejsce przechowywania rezultatów indywidualnej pracy ucznia (półki z teczkami – „książki życia uczniów”) i całej klasy – („książka życia klasy”). Na ścianach takiego pomieszczenia przeznacza się odpowiednią ilość miejsca na zawieszenie cotygodniowych kart planów – klasy i pracy indywidualnej każdego ucznia. Jest też miejsce na gazetkę wychowawczą.

## Wnioski

W tak różnorodnych przestrzeniach dzieci i nauczyciel podejmują szeroko rozumianą współpracę. Przede wszystkim dotyczy ona doboru i formułowania celów i zadań edukacyjnych, treści kształcenia, środków i sposobów ich realizacji. Współpraca ta jest podejmowana w autentycznych działaniach, podczas których dzieci uczą się współodpowiedzialności – bycia ich podmiotami.

Takie postawy, dzięki funkcjonowaniu w różnych przestrzeniach edukacyjnych, w różnych relacjach z rówieśnikami i nauczycielem, słowem – w różnych formach współbycia, mają szansę zostać przeniesione na przyszłe działania w realiach życiowych.

Dla nauczycieli, a także dla adeptów tej profesji ważnym zadaniem byłoby zrozumienie istoty możliwych przestrzeni współbycia wraz z wychowankami – w perspektywie kreowania interesującego i ze wszech miar wartościowego procesu kształcenia.

Zatem – nauczycielu:

- Nie bój się eksperymentować z przestrzenią edukacyjną.
- Traktuj klasę szkolną jako swoisty warsztat pracy – **plac budowy**.
- Poszukuj nowych form współpracy z dziećmi.
- Stwarzaj okazje do inicjowania zmian w przestrzeni współbycia przez same dzieci.
- Nawiązuj przyjacielskie relacje z dziećmi, oparte na szacunku i akceptacji.
- Słuchaj dzieci i włączaj je do współtworzenia środowiska edukacyjnego.
- Zajmuj równorzędne miejsce z uczniami w przestrzeni edukacyjnej.
- Nadawaj wielokierunkowy charakter procesowi nauczania – uczenia się na płaszczyznach: uczeń – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń.
- Rozwijaj u dzieci umiejętność współdziałania w grupie.
- Wdrażaj dzieci do stosowania demokratycznych zasad funkcjonowania w grupie.
- Pozwól dzieciom dokonywać wyborów.
- Rozwijaj w dzieciach odpowiedzialność za podjęte wspólnie i indywidualnie decyzje.
- Pielęgnuj u dzieci naturalną ciekawość świata i głód wiedzy.
- Stwarzaj dzieciom warunki do samodzielnego odkrywania zjawisk społecznych i przyrodniczych.
- Stwarzaj w klasie atmosferę wzajemnej serdeczności i przyjaźni.
- Rozwijaj u dzieci umiejętność prowadzenia dyskusji oraz zachęcaj je do dzielenia się spostrzeżeniami.
- Pozwalaj dzieciom na wyrażanie siebie poprzez różne formy działalności.
- Rozwijaj u dzieci zdolność obiektywnego oceniania poziomu wiedzy i umiejętności oraz określania własnych potrzeb i możliwości.
- Wdrażaj dzieci do samodzielnego i świadomego kierowania własną edukacją.
- Wyzwalaj w dzieciach postawę twórczą i aktywną.
- Okazuj dzieciom życzliwość i wyrozumiałość.
- Bądź z dzieckiem, gdy odnosi sukcesy i gdy przeżywa niepowodzenia.

Jolanta Olkusz  
Uniwersytet Opolski

## Wybrane aspekty wychowania do wartości patriotycznych we współczesnej edukacji przedszkolnej

*Kto dzieckiem kochać kraj zaczyna,  
Będzie pociechą narodu.*  
Stanisław Jachowicz

### Wstęp

Jedną z najważniejszych funkcji współczesnego wychowania przedszkolnego jest wspomaganie wszechstronnego, harmonijnego rozwoju dziecka. Dokonuje się to poprzez tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających wyzwaniu różnych form dziecięcej aktywności, wyposażanie dziecka w wiedzę i umiejętności, wskazywanie mu wzorów postępowania i zachowania, wprowadzanie w świat zasad i wartości etycznych (uważanych za podstawę każdego modelu edukacji). Świadome budowanie systemu wartości dziecka, wychowanie go na dobrego i mądrego człowieka to proces długofalowy, ciągły, niełatwy i istotny, gdyż „wartości mają siłę sprawczą. Występują w życiu ludzkim w postaci busoli, która wyznacza kierunek postępowania”<sup>1</sup>. Choć pojęcie wartości funkcjonuje w wielu różnych dyscyplinach naukowych (np. w psychologii, pedagogice, etyce, socjologii, filozofii, antropologii, teologii, etnografii, kulturoznawstwie, ekonomii), to jednak nie jest ono w sposób jednoznaczny rozumiane i definiowane. Potocznie wartości to coś cennego, co stanowi cel dążeń człowieka. Mogą to być przekonania, ideały, zasady zachowania i postępowania, przedmioty materialne, kryteria ocen i wyborów.

W procesie edukacji wartości stanowią nieodłączny jego element. Do nich, jako systemu norm, należy się odwoływać, one rzutują na działania wszystkich podmiotów uczestniczących w edukacji, ich obecność w dobie współczesnego kryzysu społecznego może w istotny sposób wpłynąć na wytworzenie się pozytywnych wzorców kulturowych<sup>2</sup>. „Wychowanie, w którym nie wprowadza się dzieci i młodzieży w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym i społecznie szkodliwym”<sup>3</sup>. System wartości nie jest czymś wrodzonym. Tworzy się on w wyniku

- 1 K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 2010, s. 20.
- 2 K. Denek, *O nowy humanizm w edukacji jako wyzwanie jutra*, [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 1999; D. Tillman, D. Hsu, *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat. Program edukacyjny*, Warszawa 2004.
- 3 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2007, s. 102.

socjalizacji. Kształtowany w sposób świadomy i zaplanowany, spełnia nie tylko ważną rolę w wychowaniu, ale również ukierunkowuje i wzmacnia proces rozwoju jednostki.

Wśród wielu wartości o charakterze nietranscendentnym<sup>4</sup>, którymi kierujemy się w życiu, jest patriotyzm. Termin ten powstał w XVIII wieku i początkowo oznaczał określony program polityczny. Z czasem zaczął odnosić się do emocjonalnego stosunku do własnej ojczyzny.

Patriotyzm nie wydaje się obecnie istotną wartością ani w wymiarze społecznym, ani jednostkowym; wydaje się wartością drugoplanową, mniej ważną i mniej cenioną. W dziejach naszego narodu stanowił on istotną wartość, rozumianą jako gotowość ponoszenia dla ojczyzny ofiar. Pojęcie patriotyzmu ma jednak szerszy zakres i – jak wynika z różnych definicji zawartych w literaturze, słownikach, leksykonach – jest elementem składowym społecznej i moralnej postawy człowieka. Obejmuje poczucie tożsamości narodowej, troskę o dobro narodu, szacunek dla symboliki narodowej, języka ojczystego, kultury, tradycji, historii, religii i terytorium własnego narodu. To troska o rodzinę i własny rozwój, a także kompetentna praca zawodowa oraz odpowiedzialność społeczna i polityczna. Przejawia się również w szacunku i tolerancji dla innych narodów i kultur<sup>5</sup>.

Wincenty Okoń obok między innymi wychowania estetycznego, zdrowotnego, intelektualnego, moralnego, muzycznego i plastycznego wymienia wychowanie patriotyczne, definiując je jako

wychowanie mające na celu jak najlepsze przygotowanie wychowanków do służby własnemu narodowi i krajowi; polega na kształtowaniu przywiązania i miłości do kraju ojczystego, jego przeszłości i teraźniejszości, na kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za jego wielostronny rozwój i miejsce wśród innych krajów, na uświadamianiu wychowankom ich obowiązków wobec własnego kraju<sup>6</sup>.

Coraz bardziej postępująca globalizacja, coraz silniejsza integracja Polski z krajami Unii Europejskiej budzą pytania i refleksje na temat poczucia tożsamości i odrębności narodowej, poczucia więzi z duchowym i materialnym dziedzictwem narodowym, postawy patriotyzmu i potrzeby jej kształtowania. Ukształtowanie dojrzałej postawy miłości do ojczyzny jest jednym ze świadomych i celowych dążeń długofalowego procesu wychowania, mającego swój początek już w edukacji przedszkolnej. W tym kontekście problem niniejszych rozważań i podjętych badań sondażowych, którymi łącznie objęto 177 osób, zawiera się w pytaniach:

4 R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 25.

5 Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005; K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław 1974; S. Kowalczyk, *Naród. Państwo. Europa. Z problematyki filozofii narodu*, Radom 2003; M. Łobocki, *Teoria wychowania...; Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Kraków 1998; *Słownik języka polskiego*, red. A. Arnold, Warszawa 2008; E.A. Wesołowska, *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Warszawa 1988; J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–2, Lublin 1986; *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Przemyśl – Rzeszów 2006.

6 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 465.

- Czy współczesne przedszkole wychowuje dzieci do patriotyzmu?
- W jaki sposób przedszkole wspomaga wywołanie w dzieciach uczuć patriotycznych?

## Wychowanie ku wartościom patriotycznym w obszarach edukacyjnych przedszkola

Wiek przedszkolny jest tym okresem, w którym tworzymy bazę dla dalszej edukacji patriotycznej. Kierunki przedszkolnej fazy budowania postawy patriotycznej dzieci (w ścisłym powiązaniu z innymi postawami) określa *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, a zwłaszcza jej obszar piętnasty, dotyczący wychowania rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego<sup>7</sup>. Podpowiedzią w tym zakresie są również programy wychowania przedszkolnego. Z bogatej ich oferty przeanalizowano następujące:

- *W kręgu zabawy* Jadwigi Tokarskiej,
- *Ku dziecku* Barbary Bilewicz-Kuźni i Teresy Parczewskiej,
- *Zanim będę uczniem* Elżbiety Tokarskiej i Jolanty Kopały,
- *Nasze przedszkole* Małgorzaty Kwaśniewskiej i Wiesławy Żaby-Żabińskiej,
- *Wesołe przedszkole i przyjaciele* Małgorzaty Walczak-Sarao<sup>8</sup> i Danuty Kręcisz<sup>8</sup>.

Zawarty w nich materiał edukacyjny z zakresu wychowania do wartości patriotycznych mieści się w obszarze edukacji społecznej i moralnej w obrębie takich zakresów jak: moja rodzina, moje przedszkole, moja miejscowość, mój region, moja ojczyzna, inne kraje i narody europejskie. Zamieszczone w programach propozycje treści edukacyjnych tworzą bogaty wachlarz zagadnień, wskazujący na model wychowania patriotycznego, w którym zakłada się obecność trzech elementów składowych:

- elementu poznawczego (intelektualnego), odnoszącego się do wiedzy o rodzinie, miejscowości, regionie, ojczyźnie, innych krajach (np. znajomość miejsca pracy rodziców, znajomość zabytków, tradycji, kultury ludowej najbliższej okolicy, znajomość wybitnych Polaków, znajomość zabaw, potraw, bajek, baśni innych narodów),
- elementu emocjonalnego, odnoszącego się do poczucia dumy narodowej, radości, że jest się Polakiem, mieszka w Polsce, identyfikowania się z regionem,
- elementu działaniowego (motywacyjnego), rozumianego jako gotowość do działania (np. interesowanie się historią rodziny, aktywne uczestniczenie

7 *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, DzU z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 1.

8 J. Pytlarczyk, *W kręgu zabawy. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2009; B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2012; E. Tokarska, J. Kopała, *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2009; M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Kielce 2009; M. Walczak-Sarao<sup>8</sup>, D. Kręcisz, *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Program wychowania i edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2009.



w przygotowywaniu uroczystości rodzinnych, sumienne wykonywanie swoich obowiązków, zgodne współzycie z innymi, poszanowanie własnego mienia, własności innych i wspólnej).

W kształtowaniu postaw patriotycznych przedszkolaków zrównoważone jest wzbogacanie wiedzy dzieci o bliższej i dalszej ojczyźnie, ze wzbudzaniem i utrwalaniem emocji prowadzących do odczuwania miłości do ojczyzny, rozumianej jako identyfikowanie się z nią i działanie w jej interesie. Oparcie tej dziedziny edukacji na uczuciach i podstawach intelektualnych, dostosowanie jej do warunków środowiskowych i specyfiki rozwojowej dziecka umożliwia wyposażenie go w szereg kompetencji, stanowiących podstawę kultury patriotycznej. Dziecko kończące pobyt w przedszkolu i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno zatem między innymi:

- znać imiona, nazwiska, zajęcia zawodowe najbliższych członków rodziny,
- znać zwyczaje rodzinne,
- interesować się historią rodziny,
- utożsamiać się z rodziną, mieć poczucie przywiązania do najbliższych,
- dostrzegać i wykazywać się tolerancją wobec zwyczajów i tradycji innych rodzin,
- szanować wytwory pracy innych i ich własność,
- wypełniać obowiązki wynikające z roli współgospodarza sali,
- przestrzegać reguł obowiązujących w społeczności przedszkolnej,
- znać nazwę swojej miejscowości, jej charakterystyczne obiekty, instytucje i urzędy,
- znać herb swojej miejscowości, legendy z nią związane i wybrane fakty historyczne,
- znać nazwę regionu i identyfikować się z nim,
- znać istotne fakty historyczne, legendy, tradycje regionu, z którego pochodzi,
- rozpoznawać, wyróżniać i odnosić się z szacunkiem do symboli narodowych: hymnu, godła, flagi, języka,
- dostrzegać piękno polskiej sztuki, polskiej przyrody i konieczność jej ochrony,
- dostrzegać dorobek sławnych Polaków, polskiej nauki, sportu i kultury,
- znać legendy, opowiadania, wiersze dotyczące historii państwa polskiego, na przykład jego powstania,
- odczuwać dumę z własnego kraju,
- znać nazwy: stolicy Polski, największych miast, rzek i regionów,
- znać nazwy wybranych krajów europejskich i ich potrawy,
- znać zabawy dzieci innych narodów,
- słuchać bajek, baśni i legend innych narodów,
- dostrzegać różnicę pomiędzy flagą polską a flagami innych narodów,
- uświadamiać sobie, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej,
- rozumieć, że wszyscy ludzie mają równe prawa bez względu na narodowość, kolor skóry, płeć.

Uzyskanie przez dzieci kompetencji z powyższej listy uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Jak pisał Krystyna Żuchelkowska i Maria Bulera:

Wychowanie patriotyczne jest tą dziedzina, której wyników w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym nie da się zmierzyć. Jednak nauczyciel przedszkola musi być przekonany, że otworzył dziecięce serca i umysły na kraj ojczysty, na ludzi w nim żyjących<sup>9</sup>.

## Znaczenie edukacji patriotycznej najmłodszych w opinii nauczycielek wychowania przedszkolnego

O tym, w jaki sposób nauczycielki przedszkoli zaszczepiają w sercach i umysłach dzieci miłość do ojczyzny, świadczą wyniki badania sondażowego, realizowanego etapami w roku 2008 i w latach 2010–2012. Prowadzone one były w środowisku miejskim województwa opolskiego, z udziałem studentek studiów niestacjonarnych z zakresu pedagogiki przedszkolnej Instytutu Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Pełne przedstawienie sposobów realizacji tej dziedziny wychowania wymagałoby oprócz programów także analizy dokumentacji przedszkolnej oraz szeroko zakrojonych badań wśród nauczycieli i dzieci. Dałoby to na pewno pełny obraz realizacji wychowania patriotycznego w dzisiejszej edukacji przedszkolnej. Ponieważ jednak celem niniejszego opracowania jest jedynie zasygnalizowanie problemu, to uwagę skierowano na wybrane jego aspekty. Wynikają one z pierwszego etapu badania ankietowego, w którym uczestniczyło 50 osób.

Zdecydowana większość, bo 88 procent tej grupy ankietowanych uznała, że kształcenie postawy patriotycznej dzieci jest ważne. Uzasadniano to między innymi następująco:

- jeżeli nauczymy dzieci właściwego stosunku do swojego kraju, regionu, miasta, to w przyszłości będą one dbały o jego właściwy rozwój,
- dziecku od najmłodszych lat powinna być uświadamiana przynależność do określonej społeczności, kultury i tradycji,
- wychowanie patriotyczne zaczyna się od najmłodszych lat. To, czego nauczymy je teraz, pozostanie na całe życie, także w stosunku do ojczyzny,
- ważne jest, aby pokazać dzieciom łączność z dawnymi i przyszłymi pokoleniami, aby znały kulturę, tradycje, legendy i o nich pamiętały,
- od najmłodszych lat powinno się budować tożsamość z rodziną, miastem, Polską,
- ważne jest kształtowanie postawy nacechowanej szacunkiem do własnego kraju, ale i do innych państw,
- wychowanie patriotyczne jest ważne, bo uczy przez nie pozytywnego myślenia i mówienia o ojczyźnie i polskości w każdej sytuacji i miejscu,
- uczy w ten sposób dbania o pomyślność i dobre imię swojego kraju, godnego reprezentowania go w różnych okolicznościach,
- dziecko powinno wiedzieć, jak należy zachować się wobec godła, flagi, hymnu i dlaczego tak ma być.

9 K. Żuchelkowska, M. Bulera, *Kształcenie obrazu ojczyzny u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Edukacja jutra, op. cit.*, s. 178–179.

Przywiązywanie w edukacji dużej wagi do wychowania patriotycznego w opinii nauczycielek, dla których pojecie patriotyzmu, wychowania patriotycznego nie zdewaluowało się, można skomentować słowami Stanisława Kowalczyka:

Miłość ojczyzny jest powinnością moralną każdego uczciwego człowieka. [...] W sposób spontaniczny kielkuje w ludzkim sercu tego, kto czuje się związany z ojczystą ziemią, jej przyrodą i krajobrazem, a przede wszystkim z ludźmi ją zamieszkującymi – aktualnie czy w przeszłości<sup>10</sup>.

Dla czterech osób (8%) wychowanie do patriotyzmu nie jest dziś istotnym elementem wychowania przedszkolnego, gdyż:

- nie ma potrzeby, aby dziś, w dobie globalizacji, mówić w domu, przedszkolu, szkole o patriotyzmie,
- każdy może czuć się dobrze w każdym kraju, nawet odległym. I wcale nie musi być jego patriotą,
- wychowanie patriotyczne miało sens, gdy były wojny, zabory. Dziś nic nam nie grozi, więc po co tym się zajmować. Są rzeczy ważniejsze,
- wychowanie patriotyczne kojarzy mi się z komunizmem, więc lepiej o tym nie mówić.

Te wypowiedzi – wprawdzie marginalne w badanej grupie – posiadają silny ujemny ładunek emocjonalny. Niepreferowanie wartości patriotycznych wynika być może ze słabego rozumienia pojęcia patriotyzmu, powszechnego propagowania postawy konsumpcjonizmu, nadmiernego liberalizmu w wychowaniu rodzinnym i szkolnym, „rezygnacji z kanonu tradycyjnych treści wychowania na rzecz ich wyboru opartego na globalnych uwarunkowaniach życia i na rzecz dalece posuniętej samodzielności organizowania procesu samowychowania dzieci”<sup>11</sup>.

## Sposoby kształtowania zachowań patriotycznych przedszkolaków

Zdaniem respondentek pedagogika patriotyzmu powinna opierać się na: kształtowaniu przywiązania dziecka do rodziny, przedszkola, środowiska, regionu, kraju (84%), doborze właściwych sposobów pracy w tym zakresie (80%), poznawaniu historii i tradycji własnego regionu i kraju (76%), poznawaniu legend i utworów literackich o tematyce patriotycznej (70%), zapoznawaniu z symbolami narodowymi (68%), współpracy z rodzicami (62%), współpracy ze środowiskiem lokalnym (60%), kontaktach ze sztuką (60%), przybliżaniu sylwetek znanych Polaków (56%), wiedzy teoretycznej nauczyciela dotyczącej tego zagadnienia (40%), umiejętności interpretacji tej wiedzy (40%), poznawaniu kraju przez wycieczki (20%).

Jak wynika z wypowiedzi uczestniczek badania, inspirację do wielu zajęć z dziećmi z zakresu wychowania patriotycznego czerpią z czasopism pedagogicznych i przewodników

10 S. Kowalczyk, *Naród. Państwo, op. cit.*, s. 128.

11 B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 121.

metodycznych. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że na przykład w czasopiśmie „Wychowanie w Przedszkolu” tematyka ta nie jest traktowana w sposób marginalny. W kilkuset bowiem artykułach zamieszczonych od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku prezentowane są rozważania teoretyczne i rozwiązania metodyczne związane z różnymi formami edukacji regionalnej, pojęciem ojczyzny, patriotyzmu. Łącząc poszanowanie dla świata wartości patriotycznych, z ukierunkowaniem na ich realizację, poszerzają one znacząco wiedzę i umiejętności w tym zakresie nauczycielek przedszkoli. Ankietowane, deklarując korzystanie z wydanej w latach osiemdziesiątych XX wieku książki Antoniny Sawickiej *Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu*, zwróciły tym samym uwagę na brak obecnie nowych, aktualnych prac monograficznych poświęconych problematyce patriotycznej w przedszkolu.

W kontekście tych danych uwagę badawczą skupiono na realizacji takich zagadnień jak:

- poznawanie zwyczajów, obrzędów i tradycji własnego regionu,
- poznawanie legend z własnego regionu,
- poznawanie utworów literackich o tematyce patriotycznej,
- zapoznanie z symbolami narodowymi.

Obraz bliższej i dalszej ojczyzny w świadomości dzieci w wieku przedszkolnym kształtuje się zarówno pod wpływem różnych czynników spontanicznych, jak i zamierzonych (zaprojektowanych) działań edukacyjnych. Z powyższych danych wynika, że istotną funkcję w kształtowaniu postawy patriotycznej dzieci spełnia poznawanie zwyczajów, obrzędów i tradycji. I to właśnie zagadnienie było przedmiotem kolejnego etapu badania, w którym uczestniczyły 52 osoby. „Dziecko, przychodząc na świat, nie otrzymuje gotowego dziedzictwa kulturowego, cywilizacyjnego, lecz wchłania je w procesie wykształcenia i wychowania”<sup>12</sup>. „Pomaga w tym edukacja regionalna, oddziałująca w sposób zintegrowany na emocje i umysł dziecka, dla którego ważna jest »świadomość przynależności do danego miejsca w przestrzeni«”<sup>13</sup>.

Wyniki uzyskane w badaniu ankietowym pokazują wysoki poziom świadomości dotyczącej potrzeby wprowadzania dziecka w świat najbliższej kultury. Systematyczną bowiem realizację treści z całego zakresu edukacji regionalnej potwierdza 86,5% nauczycielek; pozostałe 13,5% przyznaje, że robi to okazjonalnie. Poznanie kultury regionalnej, własnego obszaru, jej sfery zwyczajowej i obrzędowej dla współczesnego pokolenia oznacza zachowanie ciągłości tej kultury. Stanowi ona przecież ważną część otaczającego nas świata i życia codziennego. Najlepszą do tego okazją (co potwierdza 96,2% ankietowanych) są święta Bożego Narodzenia oraz Wielkanocy i związana z nimi obrzędowość. Nauczycielki wprowadzają dzieci w magię tych świąt stopniowo (wyjaśniając znaczenie i istotę różnych obrzędów), z bardzo dużym i ważnym dla wszystkich podmiotów

12 F. Ziemiński, *Istota i ewolucja pojęcia tradycji – dzieci i młodzież w świecie tradycji*, [w:] *Dziecko w świecie tradycji*, red. B. Dymara, W. Korzeniowska, F. Ziemiński, Kraków 2002, s. 46.

13 T. Michalewski, *Kultura regionalna w edukacji szkolnej (w świetle ostatniej reformy szkolnictwa)*, [w:] *Regionalizm, kultura i oświata regionalna*, red. B. Cimała, J. Kwiatek, Opole 2010, s. 195.

edukacyjnych udziałem rodziców. Do tradycji nawiązuje również – zdaniem 92,1% badanych – udział dzieci w świętowaniu dorocznych zwyczajów i obrzędów na Śląsku Opolskim, takich jak na przykład dożynki, andrzejki, wodzenie niedźwiedzia, topienie marzanny, majówka. Obcowanie z bogactwem dawnej kultury ludowej – zwyczajami, obrzędami, obyczajami – spełnia ważną rolę w rozwoju dziecka, w budowaniu szacunku do naszego dziedzictwa kulturowego.

19,1% respondentek deklaruje zapoznavanie dzieci ze związanymi z tymi okazjami przyspiewkami ludowymi i wprowadzanie elementów gwary jako jednego z wykładników tożsamości regionalnej. Chcąc pielęgnować tradycje ludowe i krzewić je wśród najmłodszych, przedszkola podejmują współpracę między innymi z Muzeum Wsi Opolskiej w Bierkowicach, z Zespołem Pieśni i Tańca „Opole” i „Małe Opole”, Radami Sołeckimi podopolskich wsi oraz z twórcami ludowymi. Nauczycielki zauważają duże zainteresowanie przedszkolaków tego typu działaniami (tak twierdzi 92,3% respondentek). Umożliwiają one bowiem dzieciom różnorodne, a przede wszystkim aktywne zaznajamianie się ze swoim otoczeniem. Dzięki temu dzieci prawidłowo kojarzą różne święta z ich symboliką, znają ją (często rozumieją jej znaczenie), znają także wiele zwyczajów i obrzędów dorocznych. Badania na ten temat prowadziły Irena Dziewińska i Diana Walczyk w ramach pisanych pod moim kierunkiem prac magisterskich. Bezpośrednie uczestnictwo i przeżywanie jest równoznaczne z dostosowaniem działań pedagogicznych do możliwości psychofizycznych i intelektualnych dziecka, jego specyfiki uczenia się. Jak pisze Gabriela Paprotna:

Ważne jest wyodrębnienie w toku edukacji zarówno wartości względnie autonomicznych własnego regionu, jak i wartości zaadaptowanych. Jest to konieczne po to, by utwierdzić własną tożsamość lokalną i kształtować postawy patriotyczne, z drugiej zaś [strony] – szanować wartości innych i dostrzegać zależności pomiędzy różnymi kręgami kulturowymi<sup>14</sup>.

W budowaniu emocjonalnej więzi dziecka z małą i dużą ojczyzną ogromne znaczenie mają legendy. Ukazanie historii własnej miejscowości, regionu, kraju od strony legendy jest istotnym elementem edukacji dziecka w tym okresie rozwoju, w którym wyobraźnia, myślenie magiczne, antropomorficzne przeważa nad myśleniem logicznym. Legendy są opowieściami związanymi z twórczością ludową, tradycją, najbliższą okolicą, odwołującymi się do irracjonalnych wierzeń i postaw, sfery przeżywania emocjonalnego. Jednocześnie niosą one wiedzę o historii i tradycji własnego regionu. Jak podkreśla Grzegorz Leszczyński: „Kaźde miasto, moźe nawet kaźda miejscowość ma swoje opowieści wyjaśniające znaczenie herbu, pochodzenie nazwy, tajemniczość miejsc, dziwaczną aurę zaułków, wskazujące na osobliwe cechy żyjących tu i mieszkających ludzi”<sup>15</sup>. Piękny, żywy, barwny język legend, z fantazją obrazując otaczający dzieci świat, w sposób prosty i naturalny zaspokaja dziecięcą potrzebę poznawania rzeczywistości społecznej i kulturowej.

14 G. Paprotna, *Wybrane zagadnienia edukacji regionalnej w przedszkolu*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Katowice – Kraków 1999, s. 143.

15 G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*, Warszawa 2003, s. 44.

Jak wynika z wypowiedzi 30 nauczycielek opolskich przedszkoli zdecydowana ich większość (22 osoby, czyli 73,3%) lubi legendy jako jeden z gatunków literatury, gdyż na przykład:

- są miłym powrotem do dzieciństwa,
- prostą wiedzą o miejscach, obok których często się przechodzi,
- są takie magiczne i tajemnicze.

Dwie osoby (6,7%) przyznają, że legend nie lubią, ponieważ:

- one są dobre dla dzieci,
- niczego do mojej wiedzy nie wnoszą.

Sześć osób nie miało na ten temat zdania. Niesatysfakcjonujące jest to, że tylko 43,3% ankietowanych deklaruje systematyczne wykorzystywanie w pracy wychowawczo-dydaktycznej legend. Wskazują one jednocześnie, że ograniczają się tylko do legendy o pochodzeniu nazwy Opola (13 wskazań), o stopach świętego Wojciecha (6 wskazań), o księżniczce Ofce (6 wskazań), gdyż innych nie znają. Wszystkie respondentki (100%) są świadome pozytywnego wpływu treści legend i lokalnych opowieści na wszechstronny rozwój dzieci i budowanie poczucia tożsamości z miejscem zamieszkania. Dowodzą tego między innymi takie stwierdzenia jak:

- dzieci poznają dzieje i historię okolicy,
- dzieci mogą poznać bliżej historię regionu, miasta,
- przybliży się treści historyczne, buduje więzi pomiędzy tym, co było dawniej, a tym, co jest dzisiaj,
- pokazują dzieciom, że ich miasto jest ciekawe i niezwykle.

Wypowiedzi te świadczą o dostrzeganiu i rozumieniu w edukacji dzieci przedszkolnych rangi miejscowych legend. Stanowią one źródło informacji o faktach historycznych, walorach materialnych i duchowych własnego regionu, kształtują więź społeczną z „małą ojczyzną”, oddziałują na postawy społeczno-moralne dzieci, rozbudzają ich ciekawość poznawczą. Jednak wobec słabej orientacji nauczycielek w miejscowych podaniach wydaje się konieczne podnoszenie ich świadomości odnośnie do wartości kulturowych i edukacyjnych tego gatunku literackiego jako cennego przekazu rodzimej historii i tradycji. Na pewno zatem istnieje potrzeba spopularyzowania opolskich legend nie tylko wśród dzieci, ale i wśród nauczycielek<sup>16</sup>.

Zdobywanie elementów wiedzy o własnej miejscowości i jej osobliwościach jest dla dzieci w wieku przedszkolnym dość trudne. Ich zrozumienie i przyswojenie w dużym stopniu ułatwiają właśnie legendy, którymi dzieci wykazują duże zainteresowanie (tak twierdzi 66,7% ankietowanych). Ważne jest jednak, aby posiłkować się w inspirowaniu dzieci i kreowaniu ich twórczego myślenia w tym zakresie najbardziej wartościowymi

16 K. Dobkiewiczowa, *Sztolnia w Sowich Górach. Baśnie i opowieści z Ziemi Opolskiej, Beskidów i Dolnego Śląska*, Poznań 2008; *Nie wszystko bajka. Polskie ludowe podanie historyczne*, wybór, wstęp i komentarz J. Hajduk-Nijakowska, Warszawa 1983; K. Kozielska, *Śląskie opowiadania ludowe*, „Kwartalnik Opolski” 1987, nr 1; M. Orłóń, J. Tyszkiewicz, *Legendy i podania polskie*, Warszawa 1990; F. Pluta, *Śląskie opowiadania ludowe*, „Kwartalnik Opolski” 1972, nr 4; D. Simonides, *Opolskie legendy i bajki*, Opole 2008.

rozwiązaniami metodycznymi. Należy do nich wycieczka do miejsca, z którym związana jest treść legendy. Tę formę pracy deklaruje 60% osób. Wśród proponowanych przez badane sposobów zapoznawania z miejscowym podaniem znalazło się jego przekazywanie gwarą śląską przez gawędziarza ludowego (10%). Dzieci słuchają takich opowieści zwykle z zaciekawieniem, uśmiechają się, pytają o znaczenie zapamiętanych słów, sygnalizują, że ktoś z krewnych też tak mówi, rozpoznają niektóre słowa, chcą nauczyć się nowych<sup>17</sup>. Włączenie w proces dydaktyczny gwary w tak swoisty sposób jest okazją z jednej strony do poszerzania (już na tym szczeblu edukacji) świadomości językowej dzieci, z drugiej zaś w kontekście wartości patriotycznych stanowi szczególnie wyrazisty element zarówno tożsamości regionalnej, jak i narodowej. Stanowi bowiem dziedzictwo naszych przodków, obraz długiej historii, potwierdzenie istnienia i rozwoju narodu. Kontakt z legendą jako literaturą uznawaną za znak tej tożsamości to tworzenie podłoża do uczucia przywiązania do własnej miejscowości, jej historii, tradycji i krajobrazu. To także podstawa budowania więzi międzypokoleniowej i „świadomości trwania ojczyzny, jej bytu odległego i teraźniejszego, [co] pozwala na planowanie przyszłości”<sup>18</sup>.

### Literatura piękna elementem edukacji patriotycznej dzieci przedszkolnych

Ważnym warunkiem wychowania patriotycznego (zwłaszcza w sferze emocjonalnej i motywacyjnej) jest literatura piękna, która od wielu pokoleń służy temu obszarowi edukacji. O jej wykorzystywanie w budowaniu dziecięcego systemu wartości patriotycznych zapytano w kolejnym etapie badania 45 osób. Część ankietowanych (22,2%) przyznaje, że nie pamięta nazwisk autorów ani tytułów utworów, gdyż skupiają się „na treściach, które ich w danym momencie interesują” i „są przydatne w realizacji danego problemu”. Zdecydowana jednak większość, bo 77,8% osób, przyznaje, że literaturę dziecięcą traktuje jako dodatkowe źródło zaszczepiające szeroko pojmowaną miłość do ojczyzny, a w tworzeniu w świadomości przedszkolaków obrazu Polski pomagają utwory takich pisarzy jak: Władysław Bełza (40 wskazań), Czesław Janczarski (35 wskazań), Wanda Chotomska (25 wskazań), Maria Konopnicka (20 wskazań), Tadeusz Kubiak (10 wskazań). Jest to na pewno wybór trafny, gdyż w dorobku twórczym wymienionych autorów dostrzec można przywiązanie do rodzimego krajobrazu, uczucie dumy narodowej i szacunku dla przeszłości kraju i wybitnych Polaków. Są to więc walory, które wspomagają w sposób znaczący proces wychowania przyszłych wrażliwych obywateli. Sięganie po tekst literacki jako istotne wsparcie w edukacji patriotycznej ma miejsce szczególnie wówczas, gdy realizowane są zagadnienia związane z przybliżaniem pojęcia ojczyzny (66,7%), urody polskiej ziemi i jej regionów (44,4%), obrzędowością świąteczną (44,4%), symbolami narodowymi (40%).

17 J. Olkusz, *Podania i legendy w edukacji regionalnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 11.

18 J. Lubowiecka, *Jak legendy i baśnie Ireny Kwintowej stały się inspiracją do poznawania własnego regionu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1994, nr 8, s. 453.



Jakie zatem utwory literackie nauczycielki wykorzystują w swojej pracy z dziećmi i o jakie mogą swój warsztat pedagogiczny wzbogacić, którym tekstem literackim mogą powierzyć kształtowanie zachowań patriotycznych dzieci?

„Czuję się odpowiedzialny za to wielkie, wspólne dziedzictwo, któremu na imię Polska. To imię nas wszystkich określa. To imię nas wszystkich zobowiązuje”<sup>19</sup>. To przesłanie Jana Pawła II, wyrażające szacunek i miłość do ojczyzny, do jej dziedzictwa kulturowego i historycznego, odnaleźć można także w literaturze dziecięcej. W ułatwieniu dzieciom zrozumienia tego, że są Polakami, a Polska jest ich ojczyzną, oraz zakresu tego pojęcia najczęściej wykorzystywany jest wiersz *Kto ty jesteś?* Władysława Bełzy i *Co to jest Polska* Czesława Janczarskiego. Prawidłowy obraz ojczyzny, poczucie więzi z własnym narodem, wspólnotą językową w kontekście wrażliwości i emocjonalności dzieci w wieku przedszkolnym pomagają stworzyć również takie utwory jak: *Ojczyzna, Ziemia rodzinna* Władysława Bełzy, *Jest w każdym słowie...* Wandy Chotomskiej, *Ojczyzna* Włodzimierza Domeradzkiego, *Tutaj, O ptakach i ojczyźnie* Jerzego Ficowskiego, *Nasze podwórko* Ludwika Jerzego Kerna, *Tu wszędzie jest Polska* Tadeusza Kubiaka, *Polski żołnierz* Hanny Ożogowskiej i *Wszędzie...* oraz *Polska* Ryszarda Przymusa.

Zainteresowanie dzieci pięknem naszego kraju, różnorodnością jego regionów, najczęściej łączone jest z wędrówkami („na niby”, w wyobraźni), w których przewodniczką jest mądra, wytrwała i dzielna mazowiecka Pyza. Ta bohaterka poetyckiej baśni Hanny Januszewskiej *Pyza na polskich drózkach* pokazuje dzieciom piękno ojczystego krajobrazu, uroki polskiej ziemi, jej zabytki kultury, zwyczaje i historię. Trasa wędrówki z Pyzą prowadzi dzieci między innymi do Żelazowej Woli, Torunia, Fromborka, Gdańska, Gniezna, nad Gopło, na Warmię i Mazury. Geograficzny obraz Polski w świadomości dzieci mogą tworzyć także takie utwory jak: *W kopalni soli* Heleny Bechlerowej, *O trębaczach z Wieży Mariackiej* Zofii Chmurowej, *Zbójnicki* Wandy Chotomskiej, *Legenda o morskiej latarni* Franciszka Fenikowskiego, *Wisła, Na jeziorach mazurskich, Nasza ziemia, Piękna jest nasza ziemia, Kraków i Hejnał mariacki* Czesława Janczarskiego, *Czy to Kraków i Odra* Jerzego Kiersta, *Piosenka o toruńskich piernikach* Tadeusza Kubiaka, *Co dzieci widziały w drodze i Jak szła Wisła do morza* Marii Konopnickiej, *Legenda o smoku wawelskim* Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza, *Do dzieci* Elżbiety Ostrowskiej, *Góry nasze, góry* Janiny Porazińskiej, *Krakus zwycięża smoka* Ewy Szelburg-Zarembiny, *Baśń o smoku i Krakusie* Stefanii Szuchowej, *Krakowianka* Anny Świrszczyńskiej, *Gdy myślę: Polska...* Jerzego Wilmańskiego. W przyswajaniu nazwy stolicy Polski nauczycielki najchętniej wykorzystują legendę Szelburg-Zarembiny *O warszawskiej Syrenie* i Artura Oppmana *O Złotej Kaczce*. W wywoływaniu zainteresowania Warszawą jako najważniejszym miastem Polski pomocne mogą być również: *Dzień dobry, królu Zygmuncie* Chotomskiej, *Wszyscy kochamy stolicę* Janczarskiego, *Wiślana Syrenka* Kubiaka, *Syrenka* Laskowskiego, *Legenda o bazyliuszku* Oppmana, *Legenda warszawska* Szelburg-Zarembiny i *Warszawa* Juliana Tuwima.

19 Jan Paweł II, *Pokój Tobie, Polsko. Druga pielgrzymka Jana Pawła II do ojczyzny*, Warszawa 1984, s. 135.

Z problematyką patriotyczną w edukacji przedszkolnej wiąże się również poznanie symboliki narodowej, do której zaliczamy godło państwowe, barwy narodowe i hymn. Jak pisze Irena Jundziłł, „treści związane z symboliką narodową są wdzięcznym materiałem wiążącym wychowanka z ojczyzną. Ich barwność, tajemniczość treści, którą oznaczają, działają korzystnie na wyobraźnię i emocje, pomagają w tworzeniu estetycznego obrazu Polski”<sup>20</sup>. Przy realizacji tej tematyki niezwykle istotne wydaje się zwracanie szczególnej uwagi na szacunek, jaki powinien być tym symbolom oddawany. Jak wynika z wypowiedzi nauczycielek, dzieci przedszkolne przy tej okazji zapoznawane są przede wszystkim z wierszem *Kto ty jesteś* Bełzy i *Barwy ojczyste* Janczarskiego. Innymi tekstami traktującymi o polskich symbolach narodowych i zrozumiałymi dla przedszkolaków są: *Rozmowa z orłem* Ficowskiego, *Róże Agaty* Kubiaka, *Znak* Marii Łaszczuk, *O Lechu i białym orle* Mariana Orłonia i Jana Tyszkiewicza oraz *O trzech braciach*, *Lechu*, *Czechu i Rusie* Andrzeja Krzysztofa Torbusa.

Warto także zwrócić uwagę dzieci na wkład w ogólnoludzką kulturę i naukę naszych rodaków (realizację tego zagadnienia zgłasza jedynie 17,8% badanych). Utworami, które przybliżą przedszkolakom sylwetki wybitnych Polaków, są między innymi: *Preludium deszczowe*, *Muzyka pana Chopin* oraz *Muzyka pana Moniuszki* Chotomskiej, *Żelazowa Wola*, *Gwiazdy nad Toruniem* Janczarskiego i *Przysięga* Konopnickiej.

Zdaniem Wiesławy Korzeniowskiej: „Tradycja jest jednym z podstawowych sposobów włączania przeszłości i jej kulturowych treści do obecnej świadomości społecznej i stanowi główny element procesów świadomościowych, poprzez które historia wpływa na losy społeczeństw i losy te współkształtuje”<sup>21</sup>. Klimat korzystny dla kultywowania tradycji i tym samym kształtowania postaw patriotycznych dzieci ma – jak wspomniano wcześniej – obrzędowość związana ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Do współtworzenia uroku i nastroju tych niezwykłych świąt nauczycielki najczęściej deklarują wykorzystywanie takich utworów jak: *Pisanki* i *Śmigus* Doroty Gellner, *Stół* Teresy Fiutowskiej, *Wesoła choinka* i *Wigilijny wieczór* Kubiaka oraz *Weźmy się za ręce* Szelburg-Zarembiny. Z obszernego pod tym względem zasobu literatury dziecięcej na pewno warto wykorzystać jeszcze inne teksty, na przykład: *Pisanki* Stanisława Aleksandraka, *Wielkanoc* i *Świąteczny wieczór* Tadeusza Chudego, *Choinkę* Gellner, *Pastoralkę* Stanisława Grochowiaka, *Kto wymyślił choinki* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, *Choinkę w lesie* Konopnickiej, *Przepis na mazurek* Joanny Kulmowej, *Gwiazdkę* Małgorzaty Musierowicz, *Wigilijną noc*, *Wigilię*, *Boże Narodzenie*, *Pisankę*, *Wielkanoc*, *Wielkanocne palemki* Małgorzaty Strzałkowskiej, *Wielkanocny stół* Ewy Skarżyńskiej, utwory *Ta choinka* i *Cukrowy baranek* Szelburg-Zarembiny, *Dlaczego jest święto Bożego Narodzenia?* Jana Twardowskiego i *Kolędę domową* Natalii Usenko.

20 I. Jundziłł, *O wychowaniu patriotycznym dzieci*. Kl. 1–4, Warszawa 1969, s. 57.

21 W. Korzeniowska, *Bogactwo i różnorodność tradycji w kulturze polskiej*, [w:] *Dziecko w świecie tradycji*, op. cit., s. 71.

## Wnioski

Podwaliny postaw patriotycznych kształtują się w różnych sytuacjach życiowych, doświadczeniach i obserwacjach. W ich tworzeniu duże znaczenie ma na pewno środowisko rodzinne dziecka. Bardzo wiele możliwości wychowania do wartości patriotycznych ma również przedszkole, którego pierwszym krokiem w tej dziedzinie jest budowanie więzi z rodziną, utożsamianie się z nią, a później stopniowe poszerzanie procesu identyfikacji z przedszkolem, grupą rówieśniczą, otoczeniem sąsiedzkim, regionem i wreszcie z całym krajem oraz narodem. Działania edukacyjne uczące dzieci patriotyzmu jako formy miłości swego narodu i ojczyzny są w przedszkolach prowadzone w znacznie szerszym zakresie niż zaprezentowane powyżej. Jest to na pewno zadanie niełatwe, gdyż dziecko w wieku przedszkolnym nie myśli abstrakcyjnie, a słowo „patriotyzm” jest nie tylko dla niego niezrozumiałe, ale częstokroć wręcz trudne do wypowiedzenia. Warto w tym miejscu przytoczyć przykłady wyjaśniania przez dzieci sześciolatnie takich pojęć jak **ojczyzna** i **patriota**. Zdaniem przedszkolaków z Publicznego Przedszkola nr 5 w Opolu **ojczyzna** to:

- tam, gdzie my mieszkamy,
- to jest nasza ziemia,
- to nasz kraj,
- to i Opole, i Polska, i reszta.

Natomiast pojęcie **patriota** definiują następująco:

- to taki ktoś, kto bardzo wierzy w swój kraj,
- to ktoś, kto lubi swój kraj i bardzo go kocha,
- to ktoś, kto bardzo kocha swój kraj i bardzo o niego dba,
- to ten, kto dba o cały swój kraj i o ludzi,
- to ktoś, kto kocha swój kraj, Polskę kocha i inne kraje też kocha.

Z zarysowanego problemu i przytoczonego materiału badawczego wynika, że we współczesnym wychowaniu przedszkolnym jest wyraźnie widoczna atmosfera sprzyjająca rozbudzaniu postaw patriotycznych. Przejawia się ona zarówno w formach pracy, jak i w treściach kształcenia i wychowania. Dostrzec w niej można z jednej strony zakorzenienie w polskości, a z drugiej otwarcie na inne kultury i narody. Dobrze się dzieje, że wychowanie ku wartościom patriotycznym znów zajmuje ważne miejsce w procesie wychowawczo-dydaktycznym przedszkola, że wróciło w nim do łask. Sprzyja to bowiem wychowaniu humanistycznemu człowieka, umiejącego poradzić sobie z coraz trudniejszymi wymogami współczesności. Ktoś, „kto otrzymał korzenie i skrzydła, ten wie, skąd wyszedł, i potrafi wrócić do ojczystych progów. Skrzydła pozwolą mu na prawdziwą wolność. Korzenie przypomną mu, skąd pochodzi i jaki jest jego cel”<sup>22</sup>.

Joanna Michalak-Dawidziuk

Wyższa Szkoła Menedżerska  
w Warszawie

## Jakość w edukacji a rynek pracy

### Wstęp

Współczesny świat, będący konglomeratem złożonych procesów, powoduje dynamiczne zmiany w edukacji, postrzeganej zarówno jako proces kształcenia i wychowania, jak też jako struktura systemu edukacyjnego.

Dotychczas zmiany w edukacji oznaczały wdrażanie kolejnej reformy, na przykład systemu edukacji – w Polsce wdrożonej w 1999 roku – której celem było między innymi przygotowywanie uczniów do europejskiego rynku pracy oraz funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Temu służyło wprowadzenie planów kształcenia uwzględniających naukę języków obcych czy technologii informacyjnych.

Reforma ta miała szczególne znaczenie ze względu na proces akcesji Polski do Unii Europejskiej. Fundamentalną zmianą, jaką niosła reforma z 1999 roku, była zmiana w podejściu nauczyciela do ucznia: „podmiotowe traktowanie uczniów, na które się składają wspomaganie ich rozwoju, stwarzanie warunków do wyboru wartości, kształtowanie wrażliwości społecznej, umiejętności współzycia i współdziałania w grupie”<sup>1</sup>.

Obejmowała wszystkie obszary edukacji, w tym: plany i programy nauczania, strukturę szkolnictwa, awans zawodowy nauczyciela. Wymieniona reforma uwzględniła również bardzo poważne zmiany w egzaminie finalizującym naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, w tym sposób jego organizacji oraz wymagania wobec uczniów<sup>2</sup>.

[...]

W roku szkolnym 2001/2002 zostały przeprowadzone badania na temat potrzeb i oczekiwań uczniów klas IV liceów technicznych w zakresie przygotowania do egzaminu maturalnego. Celem badań była m.in. analiza procesu zmian w sposobie przeprowadzenia matury, ze szczególnym uwzględnieniem liceów technicznych, działających w zespołach szkół. Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów klas programowo najwyższych w 58 liceach technicznych, działających na terenie województwa mazowieckiego<sup>3</sup>.

[...]

---

1 I. Kust, *Etyka nauczyciela na tle reformy programowej*, Lublin 2011, s. 78.

2 I. Kust, *Proces wdrażania egzaminu maturalnego w opinii maturzystów liceów technicznych – rocznik 2003*, „Neodidagmata”, t. 27/28: 2004–2005, Poznań 2005, s. 93.

3 *Ibidem*, s. 87.

Na 268 uczniów biorących udział w badaniach udzielono 333 odpowiedzi. Z przeprowadzonych badań wynika, iż najliczniejsze grupy uczniów wskazały jako mocne strony nowej matury cechy potwierdzające elastyczność egzaminu [...] ale także wspomagające maturzystę w kontynuacji nauki w szkołach wyższego stopnia (uczelniah, wyższych szkołach zawodowych) i przystawanie do standardów Unii Europejskiej<sup>4</sup>.

Nowe zadania wynikające z wdrażanej w 1999 roku reformy systemu oświaty zaktywizowały nauczycieli w zakresie ich uczestnictwa w formach doskonalenia.

Na przełomie 2002/2003 roku zostały przeprowadzone ogólnopolskie badania na temat funkcjonowania i uwarunkowania systemu doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego w latach 1999–2002. [...] Na 447 placówek kształcenia nauczycieli w badaniach wzięło udział 179 dyrektorów oraz na 5892 szkoły objęte badaniami 2402 szkoły. Celem badań było m.in. zbadanie przygotowania nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy systemu edukacji wdrażanej od 1999 roku<sup>5</sup>.

[...]

Na pytanie, czy formy doskonalenia przybliżyły założenia reformy systemu edukacji, udzielono następujących odpowiedzi:

- „raczej tak” – 1106 osób, co stanowi 46,04% ogólnej liczby badanych nauczycieli,
- „zdecydowanie tak” – 552, co stanowi 21,73% ogólnej liczby ankietowanych nauczycieli,
- „trudno powiedzieć” – 497, co stanowi 20,69%, ogólnej liczby biorących udział w badaniach nauczycieli,
- „raczej nie” – 212, co stanowi 4,06% ogólnej liczby biorących udział w badaniach nauczycieli,
- „zdecydowanie nie” – 65, co stanowi 2,7% ogólnej liczby uczestniczących w badaniach nauczycieli<sup>6</sup>.

Warto zauważyć, iż badani nauczyciele odnieśli się także do poziomu merytorycznego i organizacyjnego prowadzonych wówczas form doskonalenia.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż w opinii badanych (782 osób, co stanowi 20,1% ogólnej liczby biorących udział w badaniach nauczycieli) mocnymi stronami form doskonalenia organizowanych przez wyższe szkoły są: kwalifikowana kadra i udział praktyków, dobra organizacja, w tym równomierne rozłożenie wykładów teoretycznych i warsztatów, duża ilość pomocy naukowych, dobra baza (10,8%), możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji, prestiż (5,7%)<sup>7</sup>.

Ważnym celem reformy z 1999 roku było podniesienie jakości kształcenia. Dlatego też warto dokonać analizy współczesnych trendów, które nakreślą aktualną sytuację

4 *Ibidem*, s. 91–92.

5 J. Michalak, *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy systemu edukacji wdrażanej w Polsce od 1999 roku*, „Neodidagmata”, t. 27/28: 2004–2005, Poznań 2005, s. 96–97.

6 *Ibidem*, s. 101.

7 J. Michalak, *Poziom studiów podyplomowych organizowanych w latach 1999–2002 w opinii nauczycieli*, „Rocznik Nauk Społecznych Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, t. 35: 2007, s. 140.

w zakresie kreowania jakości w edukacji, mającej fundamentalne znaczenie dla rynku pracy.

Jednocześnie dziesięć lat od wspomnianych wyżej badań warto przeanalizować aktualną opinię współczesnego studenta na temat tego, co uważa on za najważniejsze w procesie edukacyjnym, w tym co rozumie pod pojęciem jakości kształcenia. Czy dyplom ukończenia danego etapu kształcenia jest potwierdzeniem jakości posiadanej wiedzy?

## Współczesna edukacja a rynek pracy – współczesne trendy i akty prawne

Występowanie w świecie nieprzewidywalnych czasem dla większości społeczeństwa zjawisk – między innymi takich jak: wyrafinowane formy terroryzmu, globalizacja, kryzysy ekonomiczne, ruchy migracyjne spowodowane konfliktami zbrojnymi w różnych regionach świata, w poważnym stopniu wpływają zarówno na proces kształcenia, jak i wychowania.

Bezrobocie i utrzymujące się wysokie wskaźniki ubóstwa zobowiązują do działań na szczeblu unijnym i krajowym. Obecnie prawie 23 mln osób jest bezrobotnych i szacuje się, że ponad 113 mln jest zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem. Kwestie społeczne i te związane z zatrudnieniem są bardzo istotne dla obywateli europejskich, którzy oczekują od Unii większego zaangażowania w tych dziedzinach. Dodatkowe wyzwania, z którymi musi się zmierzyć Unia Europejska, to: niewystarczający poziom umiejętności, słabe wyniki aktywnej polityki rynku pracy i systemów edukacji, wykluczenie społeczne grup marginalizowanych i mała mobilność pracowników. Potrzebne są tu zarówno inicjatywy polityczne, jak i konkretne działania<sup>8</sup>.

Wymienione zjawiska powodują także zmiany w sposobie myślenia wszystkich uczestników systemu edukacyjnego – począwszy od zarządzających oświatą, poprzez nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców. Niewątpliwie pojęcie **stabilności** zarówno w odniesieniu do zatrudnienia nauczyciela w danej szkole, jak i funkcjonowania szkoły w danej miejscowości straciło na aktualności. Również **bezpieczeństwo ucznia w szkole** na przestrzeni lat nabierało innego znaczenia.

Współczesna edukacja podlega dynamicznym zmianom, tak jak dynamicznie zmienia się świat. Także postrzeganie edukacji – jej roli, znaczenia dla rynku pracy, kreowania postępu – cały czas ewoluuje.

Według Erika De Corte nadrzędnym celem edukacji powinno być nauczanie „kompetencji adaptacyjnych, czyli umiejętności elastycznego i kreatywnego stosowania nabytych w danym kontekście umiejętności i wiedzy w różnych sytuacjach”<sup>9</sup>. Pogląd ten odpowiada na potrzeby współczesnego świata, podkreśla bowiem znaczenie otwartości na zmiany i elastycznego dostosowywania się do niej (kompetencje adaptacyjne).

8 Rozporządzenie z 14 marca 2012 r. Parlamentu Europejskiego i Rady *W sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1081/2006*, Bruksela 2012, s. 2.

9 *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 43–44.

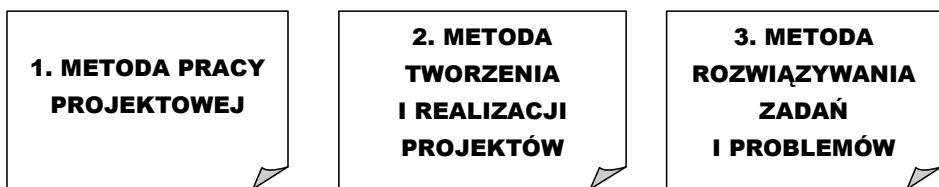
Praca zespołowa oraz umiejętności interpersonalne i te związane z komunikowaniem się stanowią nieodłączny składnik pracy zawodowej i życia codziennego w społeczeństwie opartym na wiedzy. Uczniowie powinni stać się osobami, które za sprawą własnej inicjatywy i motywacji korzystają z uczenia się przez całe życie...<sup>10</sup>.

**Lifelong learning** (uczenie się przez całe życie) oraz otwartość na otaczający świat to główne założenia współczesnej edukacji, przesłanie Unii Europejskiej dla społeczeństw europejskich, ale przede wszystkim to postawa współczesnego człowieka, która powinna być kreowana już od wczesnego dzieciństwa. Stąd ważna rola rodziny, żłobków i przedszkola. Wrodzona ciekawość otoczenia, jaką wykazuje dziecko, powinna być rozwijana w kolejnych etapach rozwoju. To ona bowiem jest fundamentem kreatywności oraz świadomego uczenia się.

W centrum większości reform edukacyjnych był proces uczenia się. „Zjawisko określane mianem »uczenie się w centrum uwagi« można podzielić na pięć rodzajów”<sup>11</sup>:

- 1) społeczeństwa i gospodarki podlegały transformacji – od bazowania na przemyśle do opierania się na wiedzy,
- 2) skoncentrowano się na mierzeniu wyników uczenia się,
- 3) wielokrotne reformy edukacyjne spowodowały poczucie docierania do granic możliwości, jakie oferują reformy edukacyjne – a tym samym zachęcają do nowego spojrzenia na samo zjawisko uczenia się,
- 4) szybki rozwój i wszechstronność teleinformatyki wyznaczają nowe granice w edukacji i zwiększają rolę nieformalnego uczenia się,
- 5) rozwija się zaplecze badawcze dotyczące uczenia się.

Jednocześnie według Brigid Barron i Lindy Darling-Hammond, Stanford University School of Education<sup>12</sup>, istnieją trzy nakładające się na siebie rodzaje uczenia się poprzez badanie, tj.:



**Diagram 1.** Rodzaje uczenia się poprzez badanie wg B. Barron i L. Darling-Hammond

Elementy te odnoszą się do pracy zespołowej. Stąd przywołana wyżej konieczność kreowania postawy otwartości znajduje potwierdzenie także w świetle zaprezentowanej metody uczenia się poprzez badanie.

Liczne reformy oraz różna ich skuteczność powodują refleksje na temat samego zjawiska reformy edukacyjnej. Wydaje się, że tempo zmian w świecie wypiera w pewnym

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 43.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 37–38.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 308–309.



stopniu pojęcie **reformy edukacyjnej**, wprowadzając w to miejsce zjawisko sprawnej oraz adekwatnej reakcji systemu edukacyjnego na pojawiające się nowe zjawisko. Można zatem stwierdzić, że współczesna szkoła na każdym poziomie kształcenia musi elastycznie dostosowywać się do zmieniającego się otoczenia; współczesna szkoła podlega procesowi permanentnej zmiany, której celem jest kształtowanie wśród uczniów postaw adekwatnych do potrzeb współczesnego świata. Programy kształcenia budowane są na bazie efektów kształcenia i tworzone są w oparciu o trzy podstawowe moduły, tj. wiedzę, umiejętności i postawy / kompetencje.

Ten sposób kształcenia odzwierciedlają w Polsce stosowne akty prawne, które konsumują między innymi ustalenia międzynarodowe, założenia procesu bolońskiego, postanowienia Konferencji w Bergen z 2005 oraz Zalecenie Parlamentu Europejskiego z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (DzUrz UE 2008/C 111/01).

Konferencja ministrów w Bergen odbyła się w dniach 19–20 maja 2005 roku i wyznaczyła kolejne cele tj.:

- rozwój studiów doktoranckich oraz ściślejsze powiązanie szkolnictwa wyższego z badaniami,
- zwiększenie wymiaru społecznego procesu bolońskiego, tj. zapewnienie dostępności do studiów szczególnie studentom z grup o niższym statusie społecznym,
- usuwanie barier w mobilności między innymi poprzez akceptację pełnego uznawania okresu studiów, zrealizowanego w uczelni partnerskiej.

Tabela 1 prezentuje wybrane polskie regulacje prawne dotyczące kształcenia i wychowania zarówno w systemie oświaty, jak i szkolnictwa wyższego, uwzględniające ww. triadę.

Zapisy w przywołanych wyżej przepisach prawnych akcentują odwoływanie się w procesie kształcenia i wychowania do posiadanego przez ucznia / studenta wrodzonego potencjału. Jednocześnie podkreślają znaczenie kształcenia opartego na efektach, w podziale na: wiedzę, umiejętności i postawy / kompetencje.

Tabela 2 prezentuje wybrane zapisy ww. aktów prawnych dotyczących kształcenia i wychowania na poszczególnych etapach kształcenia.

Proces boloński został zapoczątkowany podpisaniem 19 czerwca 1999 roku Deklaracji bolońskiej przez 29 ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach Unii Europejskiej. Proces ten zmierza do utworzenia Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). Deklaracja, zakładając różnorodność między innymi systemów szkolnictwa oraz autonomię szkół wyższych poszczególnych krajów Unii Europejskiej, przewiduje współpracę w zakresie koordynacji polityk dotyczących szkolnictwa wyższego.

**Tabela 1.** Wybrane polskie akty prawne regulujące kwestie kształcenia i wychowania w systemie oświaty oraz szkolnictwa wyższego, z uwzględnieniem ww. triady

Przepisy systemu oświaty	Przepisy szkolnictwa wyższego
1) ustawa z 7 września 1991 roku <i>O systemie oświaty</i> (DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.)	1) ustawa z 27 lipca 2005 roku <i>Prawo o szkolnictwie wyższym</i> (DzU z 2012 r., poz. 572 i 742)
2) rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU nr 51, poz. 458 z późn. zm.)	2) rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku <i>W sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego</i> (DzU nr 253, poz. 1520 z późn. zm.)
3) rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU z 2009 r., nr 4, nr 17)	3) rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 4 listopada 2011 roku <i>W sprawie wzorcowych efektów kształcenia</i> (DzU nr 253, poz. 1521)
4) rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU z 2012 r., poz. 977)	4) rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku <i>W sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela</i> (DzU z 2012 r., poz. 131)

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Wybrane zapisy ww. aktów prawnych z zakresu kształcenia i wychowania na kolejnych etapach kształcenia

SYSTEM SZKOLNICTWA OŚWIATOWEGO	
TYTUŁ AKTU PRAWNEGO	ZAPIS
PODSTAWA PROGRAMOWA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO	
Art. 14 ust. 2 ustawy z 7 września 1991 roku <i>O systemie oświaty</i> (DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.)	„Przedszkole realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego”.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU nr 51, poz. 458 z późn. zm.)	„Celem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym”.
Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU z 2009 r., nr 4, poz. 17)	„Celem wychowania przedszkolnego jest: 1) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji [...]” 4) rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi. [...]” 10) zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności, samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej”.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU z 2012 r., poz. 977)	„Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z obszarów podane są umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego”.
PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH	
Ustawa z 7 września 1991 roku <i>O systemie oświaty</i> (DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.)	„Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.
Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU nr 51, poz. 458 z późn. zm.)	„Nauczyciele w szkole podstawowej dostosowują sposób przekazywania odpowiedniej wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw uczniów do naturalnej w tym wieku aktywności dzieci, umożliwiając im poznanie świata w jego jedności i złożoności, wspomagają ich samodzielność uczenia się, inspirować je do wyrażania własnych myśli i przeżyć, rozbudzają ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji”.

<p>Załącznik nr 2. <i>Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych</i> do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU z 2009 r., nr 4, poz. 17)</p>	<p>„Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów,</li> <li>2) zdobyć przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,</li> <li>3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”. <p>„Edukacja wczesnoszkolna jest procesem rozłożonym na 3 lata nauki szkolnej. Oznacza to, że wiadomości i umiejętności zdobywane przez ucznia w klasie I będą powtarzane, pogłębiane i rozszerzane w klasie II i III”.</p> </li></ol>
<p>Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku <i>W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i> (DzU z 2012 r., poz. 977)</p>	<p>I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III. EDUKACJA WZESNOSZKOLNA</p> <p>Brak zmian, tj. jak wyżej.</p>
<p>Art. 2 ustawy z 27 lipca 2005 roku <i>Prawo o szkolnictwie wyższym</i> (DzU z 2012 r., poz. 572 i 742)</p> <p>Art. 2</p> <p>Art. 6 ust. 1 pkt 4b</p> <p>Art. 13</p>	<p>SZKOLNICTWO WYŻSZE</p> <p>14b) program kształcenia – opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z krajowymi Ramami Kwalifikacji dla szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS;</p> <p>18a) Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego – opis przez określenie efektów kształcenia kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego;</p> <p>18c) efekty kształcenia – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie uczenia się przez osobę uczącą się;</p> <p>18d) punkty ECTS – punkty zdefiniowane w europejskim systemie akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych jako miara średniego nakładu pracy osoby uczącej się niezbędnego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia<sup>9</sup></p> <p>„Uczelnia ma w szczególności prawo do: [...] ustalania planów studiów i programów uwzględniających efekty kształcenia zgodnych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego” Podstawowymi zadaniami uczelni [...] są:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy w pracy zawodowej</li> </ul>

<p>2) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku <i>W sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego</i> (DzU nr 253, poz. 1520 z późn. zm.)</p>	<p>Określa się Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, w tym: – opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w obszarze kształcenia w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) nauk humanistycznych [...],</li> <li>b) nauk społecznych [...],</li> <li>c) nauk ścisłych [...],</li> <li>d) nauk przyrodniczych [...],</li> <li>e) nauk technicznych [...],</li> <li>f) nauk medycznych [...],</li> <li>g) nauk rolniczych, leśnych, weterynaryjnych [...],</li> <li>h) sztuki [...].</li> </ul> <p>2. Opis efektów kształcenia dla prowadzącego do uzyskania kompetencji inżynierskich [...]”.</p>
<p>3) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 4 listopada 2011 roku <i>W sprawie wzorcowych efektów kształcenia</i> (DzU nr 253, poz. 1521)</p>	<p>Wzorcowe efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla następujących kierunków:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pedagogika [...]</li> <li>filozofia [...]</li> <li>matematyka [...]</li> <li>4) instrumentalistyka [...]</li> <li>5) elektronika [...].</li> </ul>
<p>4) Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku <i>W sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela</i> (DzU z 2012 r., poz. 131)</p>	<p>„Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju i socjalizacji wychowania i nauczania – uczenia się;</li> <li>2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej popartej doświadczeniem w tej praktycznym wykorzystywaniu;</li> <li>3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły; w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów”.</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 3.** Akty prawne w wybranych krajach Unii Europejskiej odnoszące się do tworzenia elastycznego procesu kształcenia, dostosowanego do rynku pracy

Kraj	Regulacja prawna	Zapis
Austria	Ustawa <i>O edukacji szkolnej</i> z 1974 r.	Zakłada, że wszyscy młodzi ludzie muszą otrzymać wykształcenie i szkolenie ukierunkowane na ich przyszłą karierę zawodową <sup>1</sup> .
Finlandia	Ustawa <i>O edukacji podstawowej</i> 628/1998	Zakłada, iż poradnictwo należy zapewnić każdemu dziecku. Zadaniem poradnictwa zawodowego jest m.in.: – przekazanie praktycznych informacji o uczelniach przygotowujących do wybranego przez ucznia zawodu, – o życiu zawodowym, – o możliwości zatrudnienia w kraju i za granicą, – o sposobach poszukiwania informacji w internecie i o dostępnych szkoleniach <sup>2</sup> .
Hiszpania	Ustawa z 1990 roku <i>O ogólnej organizacji systemu edukacji</i> (LOGSE)  Ustawa <i>O kwalifikacjach i szkoleniu zawodowym</i> z 2002 roku  3) Ustawa <i>O edukacji</i> z 2006 roku	Określa poradnictwo edukacyjne i zawodowe jako podstawowe prawo uczniów i zasadę jej jakości i równości. Poradnictwo zawodowe powinno być świadczone na wszystkich poziomach edukacji.  Celem poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej jest umożliwienie oceny różnych zdolności edukacyjnych i dostępnych ścieżek dla osób wchodzących na rynek pracy.  Określa poradnictwo zawodowe jako środek niezbędny w indywidualnym kształceniu obywatelskim w kategoriach wiedzy, umiejętności i wartości <sup>3</sup> .
Niemcy	1) Porozumienia ramowe <i>W sprawie współpracy między szkolami i agencjami poradnictwa zawodowego</i>  2) Narodowy Pakt na rzecz Kształcenia i Rozwoju Fachowej Siły Roboczej w Niemczech (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland)	Celem jest wspieranie łagodnego przechodzenia młodzieży ze szkoły ogólnokształcącej do kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego lub na rynek pracy.  Celem dokumentu jest skierowanie oferty szkoleń zawodowych do absolwentów szkół zainteresowanych przygotowaniem zawodowym <sup>4</sup> .

Polska	<p>1) <i>Narodowa Strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich</i></p> <p>2) Podstawy prawne do zatrudnienia doradców zawodowych:          – w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – rozporządzenie z 11 grudnia 2002 roku Ministra Edukacji Narodowej i Sportu <i>O działalności publicznych poradni pedagogicznych i psychologicznych,</i>          – w szkołach – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 stycznia 2003 roku <i>O zasadach zapewniania i organizacji wsparcia,</i>          – w centrach kształcenia ustawicznego i centrach kształcenia praktycznego – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 13 czerwca 2003 roku <i>O rodzajach publicznych instytucji kształcenia ustawicznego i praktycznego oraz ich metodach organizacji i działalności<sup>1</sup></i></p>	<p>Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej ogłosiło plany rozwoju poradnictwa zawodowego. Strategia zakłada włączenie poradnictwa zawodowego do systemu kształcenia na wszystkich poziomach kształcenia.</p>
--------	---	---

<sup>1</sup> Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9-Eurydice), *Poradnictwo zawodowe w kształceniu obywatelskim w Europie*, Warszawa 2010, s. 7.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 61.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 81.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 141.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 151.

Źródło: opracowanie własne



Powyższe zapisy legislacyjne służą kreowaniu bardziej elastycznego procesu kształcenia, który umożliwi płynne dostosowywanie kształcenia do rynku pracy.

Jednakże wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji „należy przede wszystkim rozpatrywać w kategorii narzędzia, które służy podnoszeniu jakości kształcenia”<sup>13</sup>.

Podkreśla się, iż Krajowe Ramy Kwalifikacji służą

przede wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. KRK stworzone zostały między innymi dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Ważny jest także fakt, że KRK zawierają opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów.

Z kolei każdemu z krajowych poziomów przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Czynić to tym samym będzie możliwość porównywania zdobytych kwalifikacji w całej Europie<sup>14</sup>.

W konglomeracie zmieniającego się świata poważnym problemem dla systemu edukacji jest także zmieniający się rynek pracy. Przesłanie Unii Europejskiej dotyczące gospodarki opartej na wiedzy silnie wiąże system kształcenia z rynkiem pracy. Systemowe przygotowywanie młodych ludzi do podejmowania dojrzałych i odpowiedzialnych decyzji dotyczących wyboru zawodu coraz częściej uwzględniane jest w systemie kształcenia. Wzrasta rola doradztwa zawodowego. W wielu krajach w system kształcenia na różnych poziomach młodych ludzi włączone jest poradnictwo zawodowe.

Tabela 3 prezentuje akty prawne wybranych krajów Unii Europejskiej, regulujących tę kwestię.

Współczesna edukacja musi przygotowywać „do pracy w zawodach, które jeszcze nie istnieją, do używania technologii, których jeszcze nie wynaleziono, i do rozwiązywania problemów, o których jeszcze nawet nie wiemy, że w ogóle mogą stanowić jakąś trudność”<sup>15</sup>.

Jednocześnie postępujący proces niżu demograficznego, dynamiczne procesy na rynku pracy, w tym podwyższone wymagania, powodują zwiększenie zainteresowania jakością kształcenia.

Unijna grupa wysokiego szczebla do spraw modernizacji szkolnictwa wyższego w swym pierwszym Sprawozdaniu na temat Poprawy Jakości Nauczania i Uczenia się w Szkołach Wyższych pod tytułem „Unijna grupa wysokiego szczebla – szkolenie nauczycieli w zakresie metod nauczania” sformułowała następującą myśl: „Wróćmy do punktu wyjścia: nauczanie jest ważne, nie mniej niż badania naukowe. Musimy potraktować priorytetowo kwestie jakości nauczania i uczenia się”<sup>16</sup>.

13 <http://www.nauka.gov.pl> (dostęp: 12.06.2013).

14 *Ibidem*.

15 *Istota uczenia się, op. cit.*, s. 43.

16 *Unijna grupa wysokiego szczebla – szkolenie nauczycieli w zakresie metod nauczania – Komunikat Prasowy* 18 czerwca 2013 r., Komisja Europejska, Bruksela 2013, s. 4, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-554\\_pl.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_pl.pdf) (dostęp: 10.06.2013).

Wśród szesnastu zaleceń, jakie sformułowała ww. Grupa w Sprawozdaniu dla pracowników dydaktycznych uczelni, znajdują się między innymi:

#### **Zalecenie 7**

Programy nauczania powinny być opracowywane i monitorowane w ramach dialogu i partnerstwa, z udziałem nauczycieli akademickich, studentów, absolwentów i podmiotów rynku pracy, przy wykorzystaniu najnowszych metod nauczania i uczenia się, tak by studenci mogli nabyć umiejętności poprawiające ich szanse zdobycia zatrudnienia.

#### **Zalecenie 8**

Wyniki studentów w nauce powinny być oceniane na podstawie jasno zdefiniowanych efektów uczenia się, uzgodnionych w ramach partnerskiej współpracy z wszystkimi pracownikami wydziału prowadzącymi dane zajęcia.

#### **Zalecenie 16**

Zachęca się państwa członkowskie i regiony, by w swoich umowach o partnerstwie, które zawierają w kontekście funduszy strukturalnych, priorytetowo traktowały inicjatywy mające na celu rozwój umiejętności pedagogicznych, tworzenie i realizację programów nauczania dostosowanych do potrzeb społecznych i do potrzeb rynku pracy oraz wzmocnienie partnerskiej współpracy między szkolnictwem wyższym, biznesem i placówkami badawczymi<sup>17</sup>.

Program kształcenia w świetle przytoczonego zapisu tworzony jest przez szereg podmiotów, tj. zarówno odbiorców usługi edukacyjnej (studentów), kształcących (kadre naukowo-dydaktyczną), jak i odbiorców absolwentów uczelni – pracodawców. Chcąc podkreślić znaczenie dialogu i równości podmiotów w tym procesie, dokument wskazuje na potrzebę przestrzegania zasady partnerstwa. Jednocześnie konieczność stałego monitorowania programów kształcenia, o którym mowa w ww. dokumencie, umożliwiałaby szybkie i adekwatne ich dostosowywanie do realnych potrzeb rynku pracy.

Współczesna edukacja podkreśla znaczenie badań, zdobywania wiedzy poprzez doświadczenie. Ten rodzaj edukacji w poważnym stopniu wpływa na jakość kształcenia. Jakość kształcenia jest umiejętnością dostosowania się do zmieniających się wymagań i potrzeb<sup>18</sup>.

Peter McCaffery określił cztery umowne role, jakie pełni współczesna uczelnia, tj.:

- ukończenie szkoły: ostatni etap szkolnej edukacji,
- profesjonalna szkoła: szkolenie wysoko kwalifikowanej kadry,
- fabryka wiedzy: produkcja nauki, technologia i ideologia,
- instytucja kulturalna: wyrażanie naszego indywidualnego i zbiorowego poczucia istnienia<sup>19</sup>.

17 *Unijna grupa wysokiego szczebla – szkolenie nauczycieli w zakresie metod nauczania – Komunikat Prasowy z 18 czerwca 2013 r.*, Komisja Europejska, Bruksela 2013, s. 4–6, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-554\\_pl.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_pl.pdf) (dostęp: 10.06.2013).

18 L. Harvey, D. Green, *Delfin Quality*, „Assessment and Evaluation in Higher Education. An International Journal”, t. 18: 1993, nr 19.

19 P. McCaffery, *The Higher Education Manager's Handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*, London 2004, s. 9.

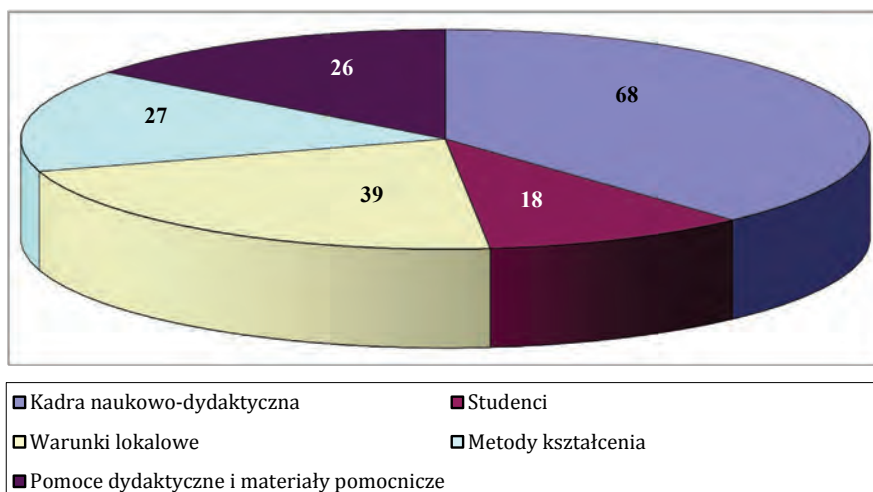
Jakość kształcenia jest dla wielu synonimem wysoko wykwalifikowanej kadry – zarówno nauczycieli (w systemie oświaty), jak i kadry naukowo-dydaktycznej (w szkolnictwie wyższym). Na uwagę zasługuje znacząca rola uczelni w przygotowaniu wysoko wykwalifikowanej kadry na rynek pracy, który w dłuższej perspektywie jest nieprzewidywalny. Dlatego też rola współczesnej uczelni jest niezwykle trudna. Jej fundamentalne, wspomniane wyżej zadanie, jakie spełnia od zarania we współczesnym świecie, pełnym wielu niewiadomych, jest karkołomne i trudno dziś stwierdzić, w jakim stopniu satysfakcjonujące przyszły rynek pracy.

### Jakość kształcenia w opiniach studentów kierunku pedagogika – wyniki badań

W dniach 20–21 kwietnia 2013 roku zostały przeprowadzone badania wśród studentów kierunku pedagogika w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie. Celem badań było dokonanie analizy poziomu wiedzy studentów tego kierunku na temat procesu kształcenia, w tym rozumienia pojęć dotyczących tego procesu, między innymi jakości kształcenia.

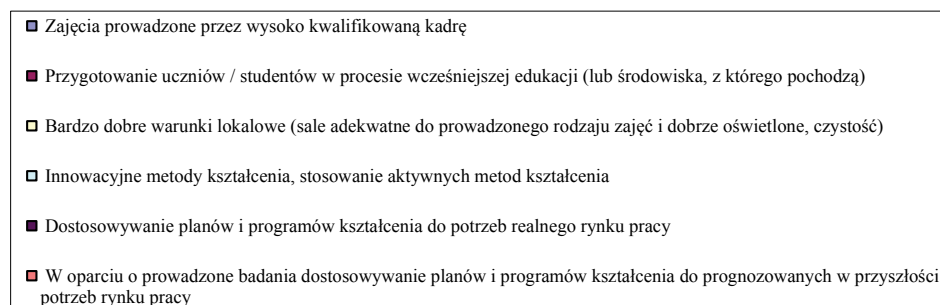
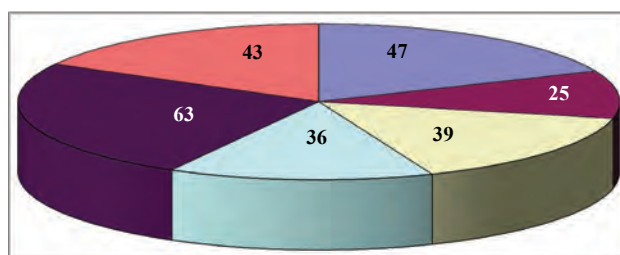
Badaniami objęto ogółem 178 studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia (licencjat) oraz drugiego stopnia (studia magisterskie), w tym 165 kobiet oraz 13 mężczyzn. Wśród badanych studentów studiów pierwszego stopnia – licencjat, w badaniach uczestniczyło ogółem 73 osoby, w tym 70 kobiet oraz 3 mężczyzn. Wśród studentów studiów drugiego stopnia – magisterskich, w badaniach uczestniczyło ogółem 105 studentów, w tym 95 kobiet oraz 10 mężczyzn. W badaniach uczestniczyli studenci studiów niestacjonarnych.

Poniżej zostały zaprezentowane wyniki badań.



**Wykres 1.** Najważniejsze – wg badanych studentów – elementy w procesie edukacyjnym

Przytoczone wyniki badań wskazują, iż dominująca liczba studentów uważa za najważniejsze w procesie edukacyjnym: „kadrę naukowo-dydaktyczną” (68 osób), następnie warunki lokalowe (39 osób), metody kształcenia (27 osób), pomoce dydaktyczne i materiały pomocnicze (26 osób), studentów (18 osób). Badania pokazują, iż strona merytoryczna usługi edukacyjnej, tj. kadra naukowo-dydaktyczna, metody kształcenia i pomoce dydaktyczne oraz materiały pomocnicze mają w procesie edukacyjnym decydujące dla badanych znaczenie. Jednocześnie na uwagę zasługuje to, iż poważna liczba respondentów podkreśla znaczenie warunków kształcenia. Wśród badanych 18 osób wskazało także studentów jako ważny element procesu edukacyjnego. Jest to bardzo istotne, bowiem w dobie masowości studiów często zapomina się, iż jakość kształcenia w bardzo poważnym stopniu wiąże się z poziomem intelektualnym ucznia / studenta, z jego rzeczywistym zaangażowaniem w proces swojego rozwoju.



**Wykres 2.** Rozumienie pojęcia *jakość kształcenia* – wg badanych studentów

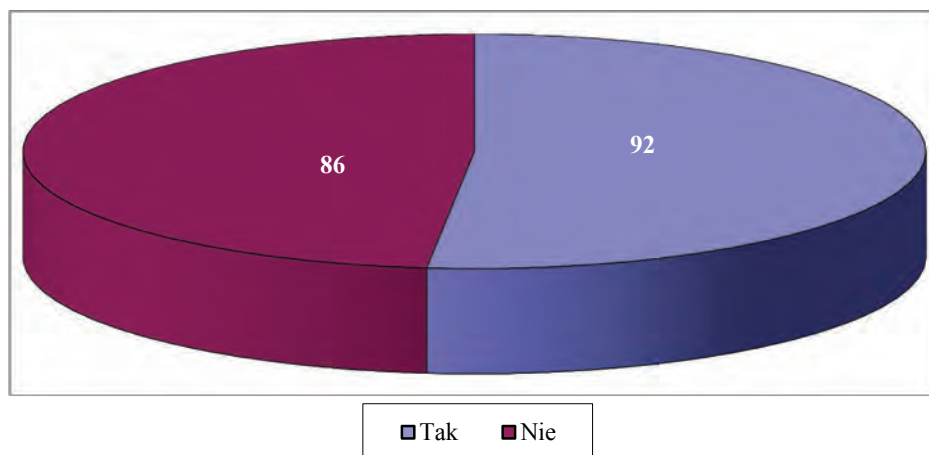
Wyniki badań pokazują, iż badani pojęcie *jakość kształcenia* rozumieją wielorako. W trakcie badań respondenci, odpowiadając na to pytanie, mogli wskazać maksymalnie cztery odpowiedzi. Z przeprowadzonych badań wynika, iż przez jakość kształcenia studenci rozumieją zajęcia prowadzone przez wysoko wykwalifikowaną kadrę (63 osoby), a następnie przygotowanie uczniów / studentów w procesie wcześniejszej edukacji (lub środowiska, z którego pochodzą) (25 osób), bardzo dobre warunki lokalowe (sale adekwatne do prowadzonego rodzaju zajęć, dobrze oświetlone, czystość) (39 osób), innowacyjne metody kształcenia, stosowanie aktywnych metod kształcenia (36 osób), dostosowywanie planów i programów kształcenia do potrzeb realnego rynku pracy (47 osób), na

podstawie prowadzonych badań dostosowywanie i planów, i programów kształcenia do prognozowanych potrzeb rynku pracy (43 osoby).

Pojęcie *jakość kształcenia* wiąże się najczęściej z wysoko wykwalifikowaną kadrą (63 osoby). W odpowiedzi na poprzednie pytanie, tj. co jest najważniejsze w procesie edukacyjnym, respondenci także wskazali wysoko wykwalifikowaną kadrę (68 osób).

Na drugim miejscu respondenci wskazali: dostosowywanie planów i programów kształcenia do potrzeb realnego rynku pracy (47 osób). W badaniu: co jest najważniejszym elementem w procesie edukacji, na drugim miejscu, drugą co do liczebności, była grupa respondentów, która wskazała warunki lokalowe (39 osób).

Trzecią pod względem liczebności grupę stanowili studenci, dla których jakość kształcenia to „na podstawie prowadzonych badań dostosowywanie i planów, i programów kształcenia do prognozowanych w przyszłości potrzeb rynku pracy” (43 osoby). W poprzednim pytaniu trzecią grupę stanowili studenci, którzy wskazali metody kształcenia (27 osób).



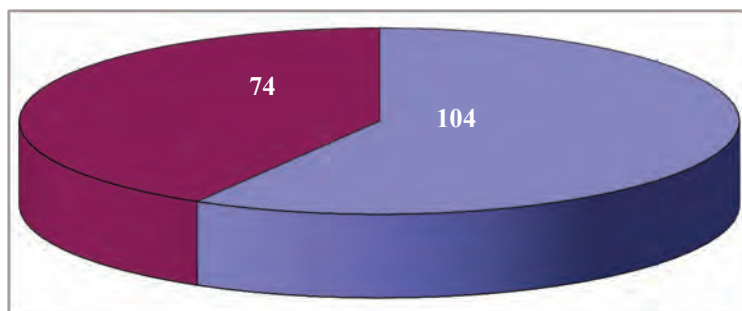
**Wykres 3.** Opinia respondentów na temat dyplomu, będącego potwierdzeniem jakości wiedzy

Kolejną liczebnie grupą byli respondenci, dla których jakość kształcenia to bardzo dobre warunki lokalowe (sale adekwatne do prowadzonego rodzaju zajęć, dobrze oświetlone, czystość (39 osób). W poprzednim pytaniu czwartą liczebnie grupę stanowili studenci, dla których najważniejsze w edukacji są pomoce dydaktyczne i materiały pomocnicze (26 osób).

Piątą grupę stanowili badani, dla których jakość kształcenia to innowacyjne metody kształcenia, stosowanie aktywnych metod kształcenia (36 osób). W poprzednim pytaniu dla respondentów najważniejsi w procesie edukacji byli studenci (18 osób).

Ostatnią grupę badanych stanowili studenci, dla których jakość kształcenia to przygotowanie uczniów / studentów w procesie wcześniejszej edukacji (lub środowiska, z którego pochodzą) (25 osób).

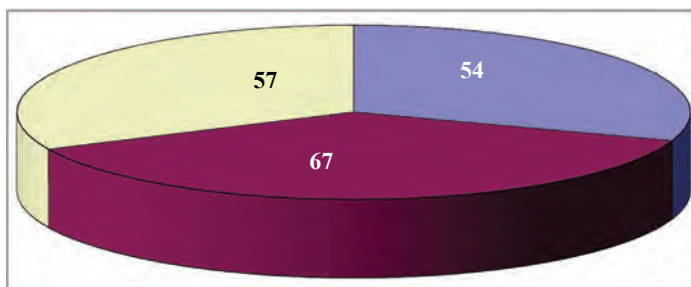
Prowadząc badania dotyczące jakości kształcenia, zapytano, czy dyplom ukończenia danego etapu kształcenia jest dla badanych potwierdzeniem jakości posiadanej wiedzy. Dominująca część respondentów, tj. 92 osoby, wskazała odpowiedź twierdzącą, ale aż 86 osób wskazało odpowiedź negatywną. Wynik ten sygnalizuje poważny problem jakości kształcenia. Proces masowości kształcenia znalazł negatywny oddźwięk w kwestii znaczenia i wartości dyplomu na rynku pracy.



- Występują poważne różnice między jakością kształcenia w różnych szkołach
- Występuje różny stopień determinacji uczniów/studentów w procesie kształcenia

**Wykres 4.** Opinia respondentów, dlaczego ich zdaniem dyplom nie jest potwierdzeniem jakości posiadanej wiedzy

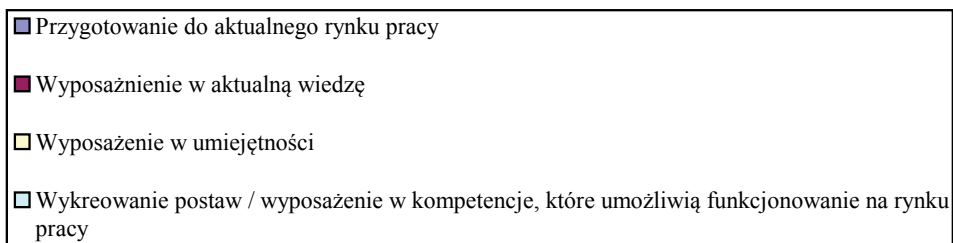
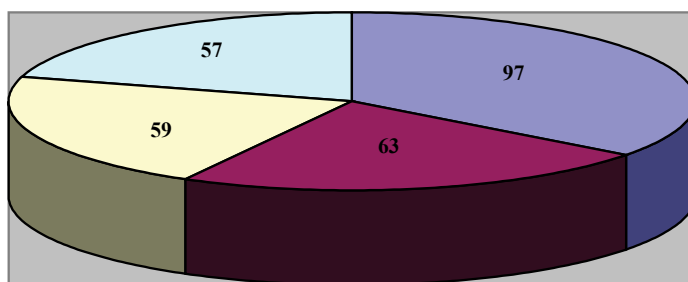
Uzasadniając dokonany w poprzednim pytaniu wybór, najliczniejsza grupa studentów wskazała odpowiedź: występują poważne różnice między jakością kształcenia w różnych szkołach (104 osoby), drugą co do liczebności była grupa, która wskazała odpowiedź: występuje różny stopień determinacji uczniów / studentów w procesie kształcenia (74 osoby). Warto zauważyć, iż w kolejnych odpowiedziach respondenci wykazują poważny stopień świadomości roli studenta w procesie kształcenia.



- Miejsce funkcjonowania szkoły, np. miasto / wieś
- Różnice występujące w środowisku, z którego wywodzą się uczniowie
- Stopień zaangażowania w pracę nauczycieli

**Wykres 5.** Elementy, które – zdaniem badanych studentów – mają wpływ na jakość edukacji w różnych szkołach

Badani, wskazując uwarunkowania różnic w jakości edukacji w różnych szkołach, wskazali różnice występujące między środowiskiem, z którego wywodzą się uczniowie (67 osób), następnie miejsce funkcjonowania szkoły, na przykład miasto – wieś (54 osoby), oraz stopień zaangażowania w pracę nauczycieli (57 osób). Ponownie badania wskazują na wysoką rolę w procesie edukacyjnym ucznia / studenta. Jego poziom intelektualny, zdolności, zaangażowanie oraz rzeczywiste zainteresowanie mają poważny wpływ na poziom jakości kształcenia w szkole / uczelni.

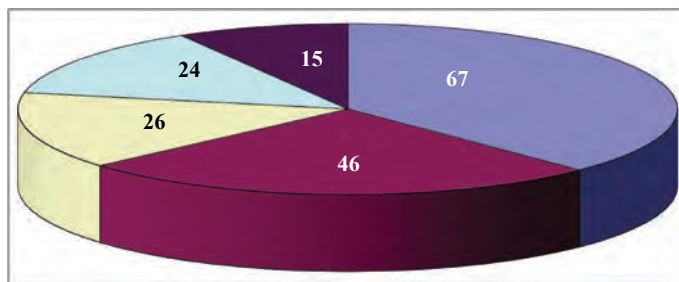


**Wykres 6.** Najważniejsze – zdaniem badanych – efekty w edukacji

Na powyższe pytanie studenci mogli udzielić maksymalnie trzech odpowiedzi. Z badań wynika, iż dla studentów najważniejszym efektem w edukacji jest przygotowanie do aktualnego rynku pracy (97 osób). Drugą pod względem liczebności grupą byli respondenci, którzy wskazali wyposażenie w aktualną wiedzę (63 osoby), a następnie wyposażenie w umiejętności (59 osób), wykreowanie postaw / wyposażenie w kompetencje, które umożliwią funkcjonowanie na rynku pracy (57 osób). Badania potwierdzają wysoką świadomość młodych ludzi w zakresie złożoności procesu kształcenia. Z badań bowiem wynika, oprócz wiedzy, jaką absolwent studiów powinien uzyskać w trakcie cyklu kształcenia, iż bardzo ważne jest uzyskanie konkretnych umiejętności oraz wykreowanie określonych postaw / kompetencji.

Uzyskane wyniki badań wyraźnie wskazują na wysoką determinację studentów w uzyskaniu właściwego przygotowania do wymagań, jakie stawia przed kandydatem do pracy współczesny rynek pracy.

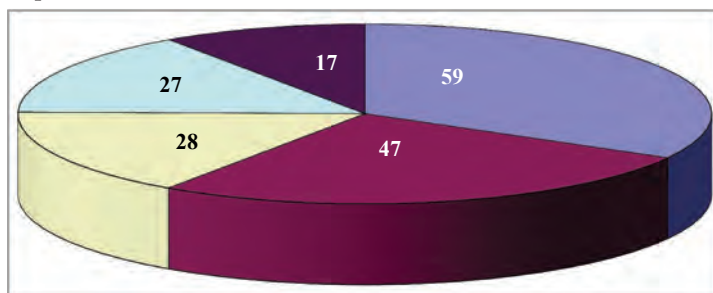




■ Od przedszkola ■ Od szkoły podstawowej □ Od gimnazjum □ Od szkoły ponadgimnazjalnej ■ Od studiów

**Wykres 7.** Poziom edukacyjny, od którego należy przygotowywać do rynku pracy

Przeprowadzone badania wskazują, że zdaniem dominującej części badanych do rynku pracy należy przygotowywać od przedszkola (67 osób). Druga co do liczebności grupa to osoby, których zdaniem do rynku pracy należy przygotowywać od szkoły podstawowej (46 osób), następnie 26 respondentów uważa, że gimnazjum powinno przygotowywać do rynku pracy, 24 osoby, że szkoła ponadgimnazjalna, i 15 osób, że studia. Uzyskane wyniki badań wskazują na wysoki stopień świadomości badanej grupy o konieczności przygotowywania już we wczesnym dzieciństwie dzieci do rynku pracy. Do tego potrzebne jest wyposażanie dzieci w wiedzę o zawodach oraz kształtowanie określonych umiejętności i zachowań / postaw.

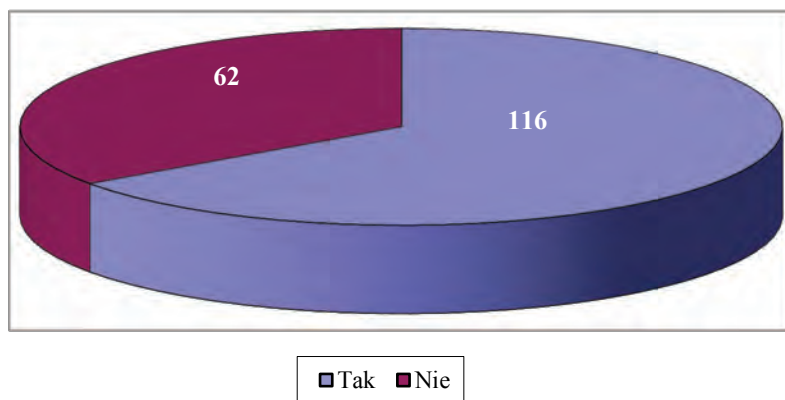


■ Od przedszkola ■ Od szkoły podstawowej □ Od gimnazjum □ Od szkoły ponadgimnazjalnej ■ Od studiów

**Wykres 8.** Poziom edukacyjny, od którego należy kreować jakość w edukacji

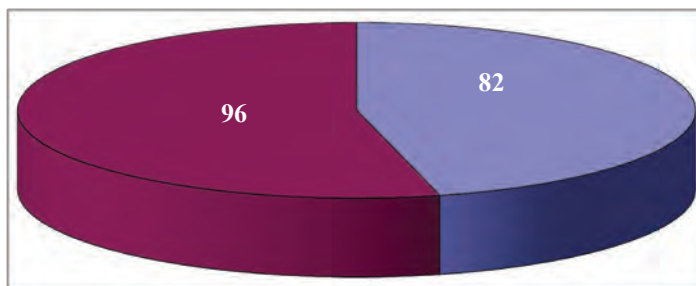
Wyniki badań wskazują, że zdaniem badanych jakość w edukacji należy kreować już od przedszkola (59 osób). Niewiele mniej liczebna grupa uważa, iż od szkoły podstawowej (47 osób), 28 osób od gimnazjum, 27 od szkoły ponadgimnazjalnej, 17 osób wskazuje studia. Wyniki badań pokazują, że wszyscy respondenci dostrzegają konieczność

jakości w edukacji. Ważną kwestią jest, iż dominująca część badanych studentów wskazuje konieczność kreowania jakości w edukacji na poziomie przedszkola – miejsca, gdzie dziecko uczy się konkretnych zachowań.



**Wykres 9.** Opinia badanych na temat, czy dziecko potrafi ocenić jakość w edukacji

Zaprezentowane powyżej wyniki wskazują, że aż 116 osób spośród 178 badanych uważa, iż dziecko potrafi ocenić jakość w edukacji, jednocześnie 62 osoby są odmiennego zdania. 96 respondentów uważa, że dziecko wyraża swoją opinię o jakości w edukacji poprzez zadowolenie z tego, że chodzi do przedszkola (np. brak protestów wyrażanych płaczem), jednocześnie 82 uważają, że dziecko wyraża swoją opinię słownie, na przykład poprzez akceptację nauczycielki (opowiadanie o nauczycielce rodzicom i bliskim, chwalenie się, że się nauczyło wierszyka, piosenki).



- Słownie, np. poprzez akceptację nauczycielki (opowiadanie o nauczycielce rodzicom, bliskim, chwalenie się, że się nauczyło wierszyka, piosenki)
- Zadowolenie z faktu chodzenia do przedszkola (brak protestów z powodu obowiązku pójścia do przedszkola wyrażanych płaczem)

**Wykres 10.** Opinia badanych studentów na temat sposobu wyrażania przez dziecko opinii w sprawie jakości w edukacji

Wyniki badań wskazują, iż dominująca część respondentów (96 osób) uważa, że potwierdzeniem pozytywnej opinii dziecka na temat jakości edukacji jest „zadowolenie z faktu chodzenia do przedszkola”, jednocześnie również liczna grupa badanych (82 osoby) uważa, że dzieci słownie pozytywnie opiniują jakość w edukacji poprzez „akceptację nauczycielki (opowiadanie o nauczycielce rodzicom i bliskim, chwalenie się tym, że się nauczyło wierszyka, piosenki)”.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują na wysoką świadomość respondentów złożoności procesu jakości kształcenia, w tym elementów, które je tworzą, jak również składników, które wchodzi w skład efektów kształcenia. Na uwagę zasługuje rozumienie przez badanych studentów znaczenia edukacji przedszkolnej – dominująca część badanych wskazała przedszkole jako poziom edukacyjny, od którego należy kreować jakość. Uwzględniając to, iż badanymi byli studenci kierunku pedagogika, cenne jest, iż respondenci postrzegają dziecko jako podmiot, który potrafi ocenić jakość w edukacji. Niewątpliwie fakt ten może stanowić dla przyszłych nauczycieli silną motywację do stałego doskonalenia zawodowego.

## Wnioski

Celem artykułu było nakreślenie aktualnej sytuacji w zakresie kształtowania jakości w edukacji poprzez dokonanie oglądu współczesnych trendów. Jednocześnie niniejszy tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytania: Co współczesny student uważa za najważniejsze w procesie edukacyjnym, w tym co rozumie pod pojęciem jakości kształcenia? Czy dyplom ukończenia danego etapu kształcenia jest potwierdzeniem jakości posiadanej wiedzy?

Współczesne trendy wyznaczone są zarówno przesłaniami Unii Europejskiej, jak i międzynarodowymi oraz krajowymi aktami prawnymi.

Poważnym impulsem zmian w edukacji był proces boloński, który zainicjował nowy sposób myślenia o współczesnym kształceniu, a tym samym o jego jakości. Promowanie wymiaru międzynarodowego w edukacji odgrywa fundamentalne znaczenie w podnoszeniu jakości kształcenia. Ułatwia między innymi wymianę myśli, nawiązywanie kontaktów oraz zdobywanie doświadczenia. Wszystkie wymienione elementy w poważnym stopniu wpływają pozytywnie zarówno na jakość kształcenia, jak też procentują na rynku pracy. Jednocześnie upodmiotowienie dziecka, a następnie ucznia i studenta w procesie edukacyjnym skutkuje w pewnym stopniu odkrywaniem na nowo współczesnego odbiorcy edukacji. Postrzeganie go wielowymiarowo stanowi dla edukacji poważne wyzwanie. Niewątpliwie ważne zmiany, jakie następują w edukacji, mogą stanowić podstawy procesu podwyższania jakości kształcenia. Czy będą one adekwatne do potrzeb przyszłego – nieznanego współczesnym – rynku pracy, niewątpliwie trudno odpowiedzieć. Pewne jest, iż edukacja jest doceniana dziś wartością i jak nigdy wcześniej podejmowane są w procesie kształcenia i wychowania cenne działania w kierunku podnoszenia jakości.

Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań skłaniają do wysnucia wniosku, iż respondenci mają świadomość znaczenia jakości kształcenia i edukacji we współczesnym świecie, jej roli w przygotowaniu młodych ludzi do współczesnego rynku pracy.

Chodzi zatem o przygotowanie człowieka rozumiejącego otoczenie, otwartego na nowe wartości, na nowe znaczenia, na nowe sposoby doświadczenia świata, a także dobrze przygotowanego do uczestnictwa obywatelskiego, do współpracy z innymi, a także do posługiwania się nowoczesnymi mediami i technikami, a nie tylko gromadzenia wiedzy<sup>20</sup>.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż dominująca część respondentów za najważniejsze w procesie edukacyjnym uważa kadre naukowo-dydaktyczną. Pod pojęciem *jakości kształcenia* studenci rozumieją zajęcia prowadzone przez wysoko wykwalifikowaną kadre. Na pytanie o to, czy dyplom ukończenia danego etapu kształcenia jest potwierdzeniem jakości posiadanej wiedzy, dominująca część badanych odpowiedziała twierdząco.

Można zatem stwierdzić, iż kluczem do kreowania wysokiej jakości kształcenia jest wysoko wykwalifikowana kadra, dzięki której dyplom ukończenia danego etapu kształcenia jest potwierdzeniem jakości posiadanej wiedzy.

Zmiany zawsze rodzą poważne obawy.

Wraz ze zmianami w wielowymiarowym kontekście funkcjonowania uczelni, upowszechnianiem się specyficznych dla współczesności zjawisk, a zwłaszcza otwartości informacyjnej [...] uczelnia staje wobec podejmowania nowych zadań oraz nowych form i metod ich realizacji. Nie jest to proste, zwłaszcza w sytuacji głębokiego zakorzenienia w świadomości, zarówno podmiotów edukacji akademickiej, jak i biurokratycznych decydentów, ścierających się koncepcji szkoły wyższej i jej funkcji<sup>21</sup>.

Także na poziomie wczesnej edukacji dokonują się poważne przeobrażenia – dotyczy to między innymi wieku rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Również oferta dla dzieci w wieku poniżej trzech lat

jest nadal znacznie zróżnicowana zależnie od kraju i nadal nie została społecznie uznana za pełnoprawny szczebel edukacji. [...] ofertę dla dzieci [w wieku] 3–6 lat uznaje się za pierwszy szczebel edukacji<sup>22</sup>.

W wielu krajach europejskich brak placówek lub miejsc dla dzieci w przedziale wiekowym 0–3. Do nich należą kraje Europy Wschodniej i Środkowej (Republika Czeska, Estonia, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowacja), ale także pozostałych krajów Unii Europejskiej z wyjątkiem krajów skandynawskich<sup>23</sup>.

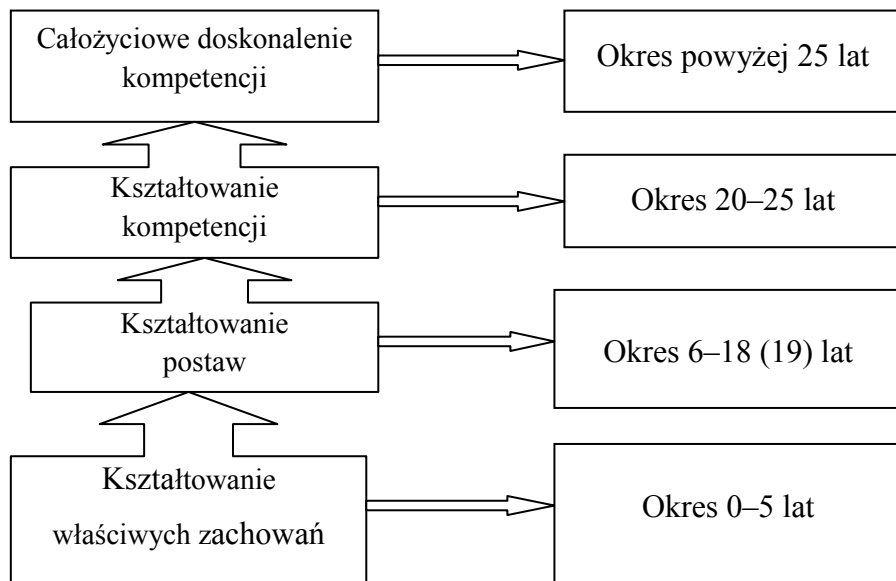
20 *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2004, s. 19.

21 M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, s. 10–11.

22 Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9-Eurydice), *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie. Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Warszawa 2009.

23 *Ibidem*, s. 134–135.

Wydaje się, że współczesne przygotowywanie do rynku pracy opiera się na następującej piramidzie.



**Diagram 2.** Etapy współczesnego przygotowania do rynku pracy. Źródło: opracowanie własne

W procesie tym bardzo ważną rolę pełnią rodzina oraz przedszkole, które kształtują właściwe zachowania dziecka od urodzenia i wczesnego dzieciństwa, tworząc tym samym fundament do kształtowania w późniejszych etapach rozwoju właściwych postaw, a następnie kompetencji.

Diagram 2 pokazuje, iż jakość dla rynku pracy kreowana jest już od bardzo wczesnego dzieciństwa; jednocześnie pierwszym podmiotem przygotowującym do rynku pracy jest rodzina.

Galina Sukhorukova  
National Pedagogical Dragomanov University  
in Kiev

## The Process of Preparing Creative Educator at the Institute of Child Development

The creative personality of the teacher is an essential condition for the promotion of creative talents. Educator who believes in the creative possibilities of their pets, treats children's creativity as an aesthetic, social and personal worth, can count on success in personal development.

Scientific studies show that the activity of the modern teacher creativity serves as a factor that unites the whole and directs all its multifaceted areas of professional activity. Therefore, the development of the creative activity of future educators of preschool children is crucial for training of their value expectations, gaining teaching experience and pedagogical skill formation. Educational process is creativity. An educator sells creative ideas through his personality. Personality and creator tool work in pedagogy match. In activating creativity the ability to tutor artistic and creative activities is of great importance.

In order to develop the creative potential, future educators of preschool children in the Child Development Institute established specialized department of children's creativity.

Educators develop technology to the creative development of children and implement training of creative teachers. The work of the Department is directed to the study of modern technologies artistic development of children in theatre, visual, musical and verbal activity. Teachers of the Department read *Psychology of Children's Creativity* and by imposing the integrating discipline "Theory and technology of art for preschool children", they develop creative abilities of students in the teaching of professional disciplines, like Fine Arts Linguistics, Basic Design, and Art Work.

The basic competence of a creative educator is the knowledge of certain categories: creativity, arts, children's art, the structure of the creative process, ability and creativity, the conditions for the development of creative activity. The educator should deepen his/her training for the expansion of orientations in psychology of children's art, study the genesis of artistic creativity in the preschool child, individual manifestations of creativity of children, teach communication based on art, explore original technology of children art.

Prospective educators are introduced to the organization of subject-spatial environment and equipment for the development of children's art, exploring ways to diagnose and predict the possible development of children abilities to art. They master the teaching methods to stimulate children's artistic creativity, co-creation methods used by the teacher with children.

In the preparation of creative educator particular importance is laid to familiarize students with copyright technology of verbal creativity of children practice: V. Sukhomlynsky, A. Bogush, N. Gavrish; creativity in drawing children to experience: L. Shulga, in theatrical activity – L. Makarenko.

Students know that the basic foundations of the original system: V. Sukhomlynsky development of verbal creativity of children (compilation of short stories, tales, poems, descriptive stories about nature), is pedagogical work to form their emotional sense of beauty and poetics of native words during the so called travel to the sources of thoughts and words. In practice V. Sukhomlynsky borrowed the idea to develop a variety of creative exercises for the development of literary and artistic talents of students. For example, to develop a lesson thinking of art such as "Twenty shades attire autumn forest" for children to make the story "Chrysanthemums – Children's Fall", they tell the tale of a cowardly bunny.

The creative experience of students interested in developing drawing lessons was enriched by a creative educator of Zaporozhye L. Shulga. She implements the idea of development in children the ability to create drawings in the world from the depths of their own soul, visualize on paper world of their thoughts and feelings, passions and surprise, attitudes and values. In her experience, students find examples of copyright tales about genre painting and the seasons of psycho gymnastics exercises to prepare for painting portraits, games, exercises to prepare for landscape images like: "I am the sun", "I am a cloud, "I am the wind!", "I am a flower!". This teacher can learn how to creatively identify topic figures to intensify creativity of children – for example, "put forth a desire Grandfather Frost," "Snow Fantasy", "Smile of Spring", "Autumn Colours".

Caregivers of preschool children are also important to have good acting quality. They often serve as directors and actors in creating puppet shows for kids, fantastic musical storytellers, puppet opera, pantomime-ballets. We are shaping students' skills in art expression, reincarnation, co-creation, empathy with children in practical and laboratory classes in kindergarten, in the process displaying theatrical performances in children's homes for orphans and children with developmental problems. We are convincing them that theatrical performances for children should be primarily works of art, and developing their creative thinking and aesthetic perception of life. While working in interactive groups, students conduct various creative pursuits of artistic drama expression, puppet shows, amateur concerts for children. Thus, they should consider the syncretic nature of theatrical drama activity (L. Vygotsky), which combines different kinds of art: verbal, acting, music, fine arts, art and design. Synthesis of various theatrical arts activity contributes to the development of complex artistic and creative abilities of



future teachers. They write scripts, create costumes, sets and props, using art direction, make-up, music, singing, dancing.

The Institute students have the opportunity to develop their creative abilities in extracurricular time led by professionals in the theatre of modern dance “Resonance”, vocal ensemble “Harmony”, art studio “Folk Tunes”, Student Puppet Theatre. We practice measures for self artistically creative hobbies, student exhibitions, competitions, concerts and theatrical performances. They demonstrate their creative work, talk about creative inspiration and process of creative work. Participants in these events made great impression on people celebrating the creative achievements of gifted students. Among them are those who sing and dance like real artists, paint like true artists, write poems and stories for children like real writers, skillfully perform artistic embroidery, paper decorations, paper, kolazhni songs, create interesting toys. In summary, it should be emphasized that in the process of preparing a creative educator we follow the leading position of the pedagogy of art, especially fruitful influence on a creativity educator stimulating children’s interest in creativity, their graceful, poetic vision of the world as the basis of artistic and creative abilities of the individual.

Olena Shevniuk

National Pedagogical Dragomanov University  
in Kiev

## Axiological Approach in Professional Preparation of Future Teachers of Fine Arts

### Introduction

Interiorization of sociologic and cultural values that regulate individual and social behaviour of future specialist and are the basis for setting and fulfillment of perceptive and practical tasks of professional activity, is the fundamental problem of pedagogics. Application of social and cultural experience conditioning the character of internal acceptance of universal cultural values by individual, by him, is considered in researches of Ye. Krupnik, O. Leontiev, L. Masol, etc. However, the issue of formation of axiological attitude to artistic knowledge as the factor of establishing of emotional and valuable component of pedagogic culture of future teacher remains undecided. It requires determination of content of axiological component of culturological education of future teacher of fine arts, grounding of its structure, revelation of elements of methodic system of its provision, which is the subject of consideration in the proposed article.

Methodological system of formation of cultural values of future teacher of fine arts developed by us is based on understanding of ethic social and cultural alternatives as the ways of determination of strategies of life-sustaining activity, setting and settlement of moral collisions of human existence in their historic and cultural dimension. Our approach to development of methodology of broadcasting of universal values to personal ones is based on mechanism of **return of sensual experience**<sup>1</sup> and mechanism of binarity of perception of texts by culture.<sup>2</sup> The mentioned mechanisms predetermine importance of personal orientation of the process of mastering of art values, creation of pedagogic conditions for direct experience of universal values by students, which in such case will begin to function in real life connections of personality.

It is known that the process of interiorization of art values relies on the already formed system of value orientation of personality, its life experience saved in reserves of its long-term memory. Intense interest of students in their own psychological life is enriched in the process of culturological education by experience of settlement of moral

---

1 A. Leontiev, *Activity. Consciousness. Personality*, Moscow 1975, p. 304.

2 Ye. Krupnik, *Psychological Influence of Art*, Moscow 1999, p. 235.

collisions available in world culture. Students respond to examples from life activity of creators of art, the peculiarities of their behaviour and cogitation resonating with their own ones actively.

Efficiency of implementation of personally oriented approach to study culturologic disciplines is intensified by usage of devices stimulating perception of axiological senses of historic and artistic phenomena by students. Among them there are:

- accentuation of values directed to direct intensifying of attention to some or another moral problems with their analysis and evaluation by the teacher;
- emotional infection providing for reveal of separate historic and cultural problems in intensified emotional context with usage of verbal and non-verbal strategies;
- emotional contrasts allowing sharpening of experience of significant feelings against the background of awakening of paradoxical emotions;
- characteristics through the separate detail, in which moral or anthropological problems of the whole cultural epoch are focused;
- imaginary transfer to cultural past, to the backgrounds, that allows supporting of the process of empathic compassion with author's position;
- identification with historic and cultural character, on behalf of which evaluation of one or another moral position unfolds.

Use of the above-mentioned devices, appealing not to rational analysis of ethic problems, but to their experience, provide for activation of individual cognition interest of future specialists, high motivation of their study activity, formation of professional empathic skills, positive emotional background of educational process.

However, within the process of monitoring certain difficulties of students in aspect of detachment of objectivation value senses of one or another, cultural phenomena were revealed. For the purpose of overcoming the above-mentioned difficulties such experimental factor as comparativization of axiological analysis of senses of cultural texts was implemented.

Comparative method is defined by researches, in particular by S. Krymskyi, as comparative historic method in human sciences based on comparison of cultural characteristics. Comparative method characterizes specifics of culturological studies, as it directs them to the analysis of key senses of human life activities in social and cultural space. In total comparative method reflects the trend of modern epistemological paradigm to non-linear thinking, complementarity of truth, encounter of sense alternatives adequate to social and cultural processes with their dynamics of mutual influence and interaction of traditions.

Comparative analysis in culturological education of future teacher of fine arts is used as a factor contributing to detachment and objective analysis of axiological senses of works of art by student. Comparison of interpretation of mutual existential problem (for instance value of life and death in Mesopotamian and ancient Egyptian art, anthropologic ideal of Antiquity and Medieval Ages, Baroque dominants of Ukrainian and Western

European cultures, picture of the world of the epoch of modern and post-modern, etc.) by various (in historic time or according to national pertain) cultures, first – facilitates for students detachment of main axiological problem of one or another epoch, second – allows determination of identical and different items of various cultures, third – stimulates acknowledgement of alternativeness of senses of human life-sustaining activity, which moved future specialists to the level of understanding of the own existential position.

Mastering of the method of comparative analysis of axiological senses of works of art is realized in system of tasks for comparison of:

- dominant values of various historic and national types of cultures;
- axiologic senses at the beginning and at the end of the certain historic and cultural process;
- ethic maxims of various national images of the world;
- creative principles of various cultural workers;
- axiological positions represented by various culturological concepts;
- approaches to culturological analysis of works of art.

Processually, the fulfillment of comparative task at the first stage provides for axiological problematization of senses presented in work of art. Revealing axiological paradoxes of another culture, its differences from habitual ideas about senses of life-sustaining activity and acceptable ways of thinking and interpretation (for instance, being charmed with death in ancient Egyptian sculpture and frescos, “dreaming” alogism of Ukrainian Baroque icons, etc.) allows sharpening of axiological problem of analyzed text and simplifying its perception by students.

At the second stage of revealing axiological problems are compared with a view to their identity and differences. Reduction of problems to single denominator contributes to understanding possibility of alternative interpretation of senses of human life-sustaining activity in polyphonic historic and cultural space by students. Thus, it helps to experience art of Renaissance from absolute rapture by omnipotence of man, from the similar absolute failure of anthropocentric beliefs, for instance, in creative works of Michelangelo, Titian, with the help of which it stimulates reflection concerning own position in the world.

Comparison of various methodological positions of culturological analysis represented by alternative culturological schools and researchers is crucially important. Thus, fulfillment of task, in which phenomenon of the so called **Greek miracle** is grounded from the point of view of social approach and from positions of analysis of cultural conscience facilitates not only acquaintance with possible methods of interpretation of cultural phenomena, but also the understanding of values, on which such approaches are grounded, and determination of the own system of coordinates of understanding of art works.

At the third stage of fulfillment of comparative task it is offered to develop the integral system of axiological principles of analyzed cultures on the ground of principles revealed in works of art. It requires outgoing beyond the borders of the presented

text, involvement of the additional information from topical lecture, textbook and supplementary literature.

The peculiarity of presented technology of comparative axiological analysis is relying on the authentic text of culture as emotionally saturated and maximally full of the unique axiological content. Formation of the experience of emotional and axiological attitude to social and cultural process is considered efficient subject to immersion to the streams of polyphonic thinking of creators of art, where author's understanding of existential problems, in dialogue with which the own system of values of the future teacher of fine art is accepted or formed, is concentrated.

Work with original sources of artistic information is based on system of axiological text tasks of the following types:

- actualizing ones, providing for actualization of axiological knowledge of students in context of analysis of presented work of art and their correlation with personal system of axiological orientations (to comment expression of one or another man of art; to give examples for proving or negation of author's position; to analyze positive and negative sides of ethic concept; to formulate own attitude to the certain ethic position, etc.);
- stimulating ones, qualified to stimulate formulation of the own interpretation of axiological problems of the work of art, to develop independent critical thinking (to reveal various points of view to the certain ethic tradition and to compare them; to analyze the reasons of forming one or another axiological position; to transpose ethic principles of one epoch to another one and to reveal their transformation; to trace the change of own position in the process of familiarization with the text of culture, etc.);
- artistic ones, oriented to artistic interpretation of social and cultural processes and phenomena with reflection of the own emotional and axiological attitude to the reality (to ground historic dynamics of values in culture and to relate it with own positions; to interpret work of art from the point of view of various cultures and to reveal the reasons of differences; to reason the own position concerning the paradoxical interpretation of the famous work of art; to analyze the reminder from the point of view of philosopher, historian, culture specialist, etc.).

Procedurally at the first stage there is the meeting of students with work of art, its emotional intension and concentrated idea. Such meeting does not guarantee the full-fledged understanding of axiological sense of presented work, but it stimulates empathic feeling of situation and actualizes personal experience of students.

At the second stage problematization of axiological sense of work of art as special work for revealing the main axiological problem, value paradoxes and inconsistencies is organized. At the initial stages of work with axiological tasks the method of "scroll", when on one piece of paper each student writes his idea, then envelopes his text and passes it to another one, is used. The teacher announces ideas of the students that become the subject of discussion and formulation of the own position. Such method provides

for activeness of each student irrespectively of intellectual skills and confidence in his position, which is especially important in discussions for ethic topics.

As we see, the second stage allows building topical situation of axiological direction as personally important for students and to use it as the ground for communication at the third communicative stage of fulfillment of axiological task.

Organization of exchange of ideas at this stage is prearranged with the help of the following procedures of mutual activity developed on the ground of methods of D. Grigor'ev:

- “Aquarium”: presentation and protection of individual position by separate student before the audience;
- “Understand me”: grounding of own position by a student as allowed only after reproduction of positions of predecessor;
- “Search for position”: after definition of students in their own axiological positions it is allowed to change them by desire;
- “Mutual understanding”: in small groups they get acquainted with position of another group and protect their point of view before the whole audience;
- “The Author!”: the students appear at press-conference on behalf of the author of presented text and answer the questions of a “reporter”;
- “Stream of consciousness”: the students discuss the idea of the author of the text and continue it in keeping with stream of consciousness;
- “Values of life of cultural hero”: on the ground of text of culture the students formulate ethic credo of the author of presented text.

Questions of the teacher (Is it easy to defend own position under pressure of other opinions? Is it possible to change own opinion and to accept another one? Is it possible to reproduce the opinion of another person? Do his/ her ethic views influence my own ones? Is one point of view enough for full-fledged understanding of axiological sense of work of art?) direct discussion to searching the place of individual system of values among the acceptable other ones, to formation of tolerance to possible axiological alternatives. In our opinion, the above-mentioned statement determines specificity of axiological discussion.

The conclusion of the stage of communication is the understanding of necessity of breakthrough to the alternative senses of interpretation of axiological content of work of art by students. Such result of discussion in the audience stimulates its continuation in consciousness of students beyond its borders at the fourth post-communication stage, at which the process of self-determination of future teachers of fine art in the process of cultural values takes place.

In the capacity of activity strategy of mastering of the senses of universal culture of the students there is the method of facilitation. Facilitation is the pedagogic support of search activity of students by the teacher, which principal peculiarity is that educational problem is formulated and solved by students with indirect participation of the teacher.

As L. Masol considers rightly<sup>3</sup>, facilitation is the age strategy of organization of educational process in young age.

For instance: upon fulfillment of stimulating task the ground of problem setting is the personal experience of students, which paradoxically contradicts the Japanese myth about goddess Amaterasu: the European will see in the mirror only reflection of himself, but not the reflection of another man, which happened in the text about Amaterasu. Discrepancy with own experience of perception of other people and yourself forces the students to initiate formulation of the problem, the respective interaction within the process of discussion, the ways of presentation and exchange of information, character of statement of conclusions.

The task of the teacher is a pedagogical support of the process of creation of new component of axiological consciousness of the students. The teacher does not give ready answers, does not set ready tasks: in the capacity of organizer he leads a discussion, controls interaction in appearing small groups of accomplices, as the informer he connects the additional information (in this case informs about some elements of code of behaviour of Eastern man, gives the examples from the films by Akira Kurosawa, literary works by Kobo Abe, represents stylistics of Noh and Kabuki theatres, analyzes the portrait of Minamoto Yoritomo by Takanobu, portraits of the actors by artist Sharaku and *The Beauties* by the famous Utamaro, consciously directing the students to understanding the so called context type of personality peculiar to Eastern tradition), as facilitator he supports any ideas of the students beyond their critical evaluation with the purpose of enrichment of the problem with various perspectives on the ground of set tasks and flexible rehash of answers of the students (When can the man see another one in himself? Will the revealing of another personality strike the man? Why the situation of possibility of seeing another person in a man's reflection is reflected in Eastern myth? Is such situation possible for European man? How will his life change in such case? Is it possible to accept only one point of view to the person as to somebody finished in himself?).

The critical moment of the presented discussion is the question answered by the teacher: will you recollect European myth, where plot is similar to Japanese one? Comparison of Japanese myth about Amaterasu and ancient Greek myth about Narcissus encourages students to understanding of different vectors of anthropological programmes of Eastern and Western art, and at the final conclusion to understanding the equivalence of two points of view to the man in modern multicultural world.

In the presented lesson facilitating position of the teacher is manifested in the fact that he/ she maintains discussion in the channel of the main problem, encourages all students to expression, always fixes successes, manifests openness, traces group dynamics, consciously distributes time, helps to overcome cognitive and communicational barriers.

---

3 L. Masol, "Comparative Methods of Mastering of Art Values in the Context of Poly-Cultural Education", *Pedagogical Sciences* (Kherson), vol. 30: 2002, pp. 101–105.



## Conclusions

Analysis of implementation of methodic system of provision of axiological component in professional preparation of future teachers of Fine Arts allows stating qualitative positive shift in the character of subjective activeness of students, ability to accept axiological position of another one, emotionality of expressions, rise of cognitive interest. The proposed methodical system based on tolerance in respect with the principles and contents of activity of another one, privation of authoritarianism in the process of transformation of axiological consciousness, influences formation of pedagogical culture of students in aspect of its orientation to subject-subjective relations in pedagogical process effectively.

Olena Kaidanovska  
Lviv Polytechnic National University

## Portfolio in Architect's Professional Activity and Education

### Formulation of the Problem

The success of architectural activity realization in modern conditions of life's globalization and informatization is largely determined by the nature of professional communication at interpersonal, administrative and public levels. An architect more and more often faces with a professional need to present himself and his/ her works at project development and approval stages; to actively advertise own activity within potential customers sphere and also while expanding the network of professional contacts, which is caused by growth of competition level and by formation of world's global market of architectural services.

Accordingly, the task of architectural education is preparation of competent professional, who is able to adequately represent his creative potential, gained scientific knowledge and practical skills for further professional formation and self-fulfillment in chosen field of activity.

### Purpose of the Article

Purpose of the article is to highlight role and importance of portfolio as a mean of modern architect's professional communication; to determine varieties of portfolio by content, structure and way of composition; to outline prospects of its implementation in educational practice.

### Analysis of the Latest Researches and Publications

Consideration of architectural portfolio as a specialized type and result of professional activity has been carried out in line with current scientific researches and designing practice with a support of:

- research of means of architectural design expression and project results presentation (L. Farrelly, J. S. Ackerman, T. Porter), means of architectural graphics (V. Ezhov, K. Kudryashov, F. Ching), in particular, computer (M. Shubenkov, J. Steele, B. Sevaldson) and layout modeling (M. Metlenkov,

- M. Werner, W. Knoll), basics of architectural photography (S. Isleeva, J. S. Ackerman, R Elwall) and verbalization (S. A. Klement);
- developments in the spheres of architectural management, marketing and PR of Ukrainian (V. Volkov, V. Tovbych), Russian (A. Krashennnikov, N. Tokarev), American and European practices (E. Burden, C. Charles, K. Brown, L. Farrelly, M. Knackstedt, D. Koren, R. L. Pickar, B. Richardson), universal principles of business presentation (M. Dushkina, S. Mandel, D. Carnegie, S. Siddons);
  - research of architectural creativity features (B. Barhin, V. Glazichev, A. Gutnov, I. Lezhava, M. Nechaev, O. Stepanov, V. Shymko, R. Lewis, A. Pressman), in particular, project methods potential (O. Akin, K. Aleksander, L. Archer, Z. Gideon, J. Johns) and educational design (G. Grebenyuk, O. Bodnar, S. Nikulenko, Y. Pundyk, S. Rybin, S. Shapoval);
  - mechanisms of professional communication in architectural sphere (S. A. Brown, S. Emmitt, C. A. Gorse) and recommendations regarding portfolio development (E. Marquad, M. Mezdorf);
  - definition of a “portfolio” and its main practical models (L. Barannikov, G. Golub, T. Novikova), foreign experience (K. Wolf, M. Wonakott, K. Wouers, D. Little, A. Lawrence), and pedagogical aspects of portfolio implementation (N. Gronlound, E. Polat, O. Fedotova);
  - architectural pedagogy experience of educational projects presentation and defense (A. Efimov, D. Melodynskyi, M. Malecha), students portfolio formation (G. Akatyeva).

## Basic Material Exposition

A term “portfolio” (from Latin *portare* – “to carry”, and *folium* – “sheet for writing”) came to be used in architectural profession only in the 20th century, but the practice of presenting author and his achievements to potential customer for getting a job has been formed historically, adding recommendation letters and verbal recommendations to it.

At modern stage portfolio presentation becomes a standard procedure in project practice during employment process, participation in contests, grants, expansion of professional contacts network. During educational process students also face with a need to develop portfolio at various check points – when entering Master’s programme, reporting on practices results, participating in student contests, presenting qualification works and in different situations of professional and interpersonal communication.<sup>1</sup>

**Architectural professional portfolio in a broad sense represents philosophical and creative ideas formed and implemented in projects, author’s worldview positions; in a narrower sense it demonstrates combination of theoretical experience and practical achievements of the architect in examples collection of conceptual,**

1 V. V. Volkov, *Strategic Constructional and Architectural Management*, Kyiv, 2007, p. 5.

**sketch, accomplished and implemented projects.** Its main function is advertising and promotion of professional activity of a separate architect or a firm for their further development.<sup>2</sup> For these purposes it is required to form a set of descriptions of those projects at which a specialist was directly involved in their development, taking the most notable of them to highlight professional skills and abilities. Since architectural sphere is highly competitive, it is important to cause an employer's interest by presented material, to send him more detailed information and cooperation offers when contacting him later. Another important task of architectural portfolio is critical task, which is caused by the need to broadcast information to external environment and critically assess own performance. For successful implementation of all tasks and functions of portfolio it is important to follow definite rules and recommendations which will ensure its competitiveness in the market of architectural services.<sup>3</sup>

*The appearance* of architect's modern portfolio is a kind of brochure that includes collection of works samples (sketches, drawings, photos, etc.), advertising layouts, text descriptions, in the form of any information carriers that provide an insight of the offered professional services. Standard portfolio in paper format is most often complicated on standard sheets of A4 format, in average amount of 10–15 pages which include a CV, biography, information about main spheres of activity, main graphical part and additional information. More and more often portfolio is being prepared and used in electronic format, which allows representing author's creative achievements on the Internet – portfolio placement in relevant rubrics of professional websites will increase chances of getting offers from employers.<sup>4</sup>

Although work content is determinant of portfolio, another important aspect of positive assessment is *sophistication level* of appearance, namely how carefully the author approached the design – presence of captions, bringing works to one format, cleanliness and quality. In computer expression there can be often found original portfolio-websites with bright appearance, but with majority of tabs being non-working, unfinished or outdated comments. All these reflect person's level of organization, interest and responsibility for results.

What is valuable: *originality and functionality of online-portfolio*, kind of samples placement and convenience of its location, and a variant of free service usage or creation of special site which is an indicator of author's creative approach to professional tasks resolving, where a wish to demonstrate creativity and directing human thought are important.

It is difficult to consider all materials of portfolio at once, so the logic of narrative is important, what is suggested order of works review – chronological or other? Is there

2 A. O. Akatyeva, *Architectural Presentation as a Mean of Communication in Architectural Activity*, Abstract, Candidate of Architecture Dissertation: Specialty 05.23.20 "Theory and History of Architecture; Restoration and Reconstruction of Architectural Heritage", Nizhny Novgorod 2012, p. 9.

3 L. Farrelly, *Basics Architecture: Representational Techniques*, Lausanne 2008, p. 114; T. Porter, *Selling Architectural Ideas*, New York 2000, p. 24.

4 A. O. Akatyeva, *Architectural Presentation...*, *op. cit.*, p. 18.

any logic in general? Is the material divided into subsections? All these serve as an indicator of author's approach to own achievements presentation: straight and sequential by time works presentation indicates that a person is interested in the process of own development; reverse chronological order emphasizes result orientation; grouping works by types indicates that the author positions himself as a professional; more ambitious show truly large-scale projects first, and only then – all other projects. The most typical way of showing is when starting from the most original samples and then going to simple ones, that provides an understanding of author's own estimates.

How to choose *the optimal size of portfolio*, whether to show all jobs or get limited by description of several large projects? Clearly, it is defined by the actual number of completed works, but it is better to refrain from extremes because the amount of presented material is a good indicator of author's exactingness to himself and to the quality of produced product.

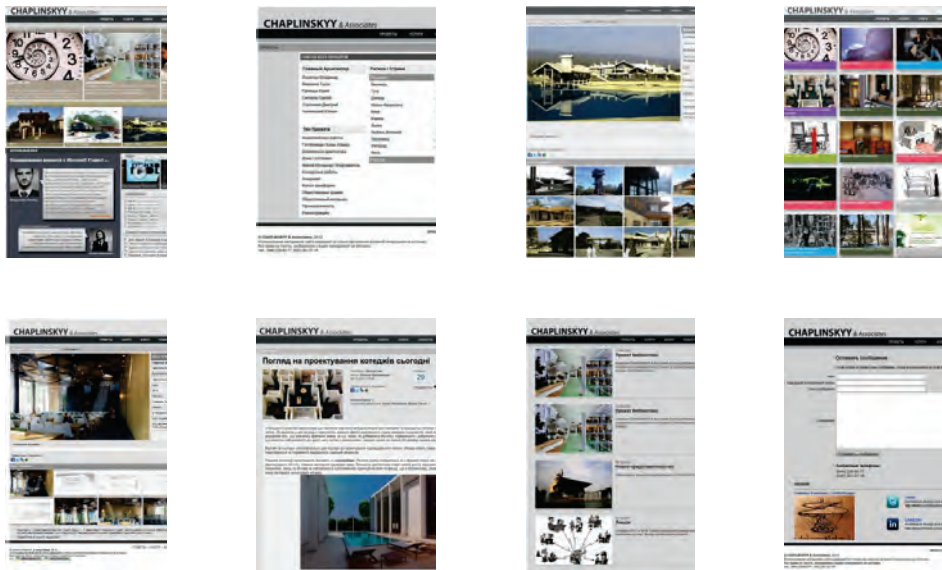
A significant is *selected level of idea detailing*, that is, in what form each specific project is presented (drawings, sketches, 3-D visualizations, main views, detailed drawings with full descriptions, real photos of objects) and in what form professional aspects of architect's activity are presented (printed materials, clippings from magazines, photos of public events). Type of showing choice indicates what exactly a specialist thinks to be major in his work – a good idea, its qualitative implementation or public outcry.

The next meaningful indicator is the number of presented implemented and “unsold” works. It is logical that an architect tries to show not only implemented projects but also interesting ideas that were not implemented under different conditions. If the biggest part of portfolio has just project proposals, then the author may not be able to reach practical construction of the facility or he does not allow critics of his decisions externally. Complete absence of sketch developments may indicate not only an absolute popularity of the author, but also the lack of ambitions and creative plans. So in an ideal professional portfolio there must be one or two unrealized, but expressive and original ideas. Indicative moment is *information confidentiality*, compliance with terms of various agreements. Materials presentation without customer's, co-author's approval or premature publication of project documentation is unacceptable.

In modern architectural production, in conditions of group work methods prevalence, it is required to show in personal portfolio *individual contribution of each person* as well as own skill of working in team. So it is important how exactly a specialist presents himself – dissociating from the team, highlighting own significance, or “covering” by other team members; that indicates how a specialist will interact with colleagues (Figure 1).

*Portfolio presentation* in direct communication provides additional information about the author. While preparing a presentation it is required to pay attention to the way in which works will be represented; determine how detailed each project should be commented, what to emphasize on. Other important aspects are: demeanor, way of explaining own ideas, communication skills, answers to the questions, mood of

communication with colleagues and customers, etc. It is required to prepare *answers to typical questions* beforehand, for example: Why the project task was resolved exactly in that way? Why exactly such stylistics, such colouristics, such elements were used? What was the compromise between author's idea and customer's requests? From answers it becomes clear how the person thinks, at what he/ she orients when making decisions. Also personal communication with the author determines the degree of independence, reality of presented developments, level of reflection, ability to critically evaluate the process of own creativity and its results.



**Figure 1.** Sample of website-portfolio of architectural company Chaplinsky and Partners (Lviv)

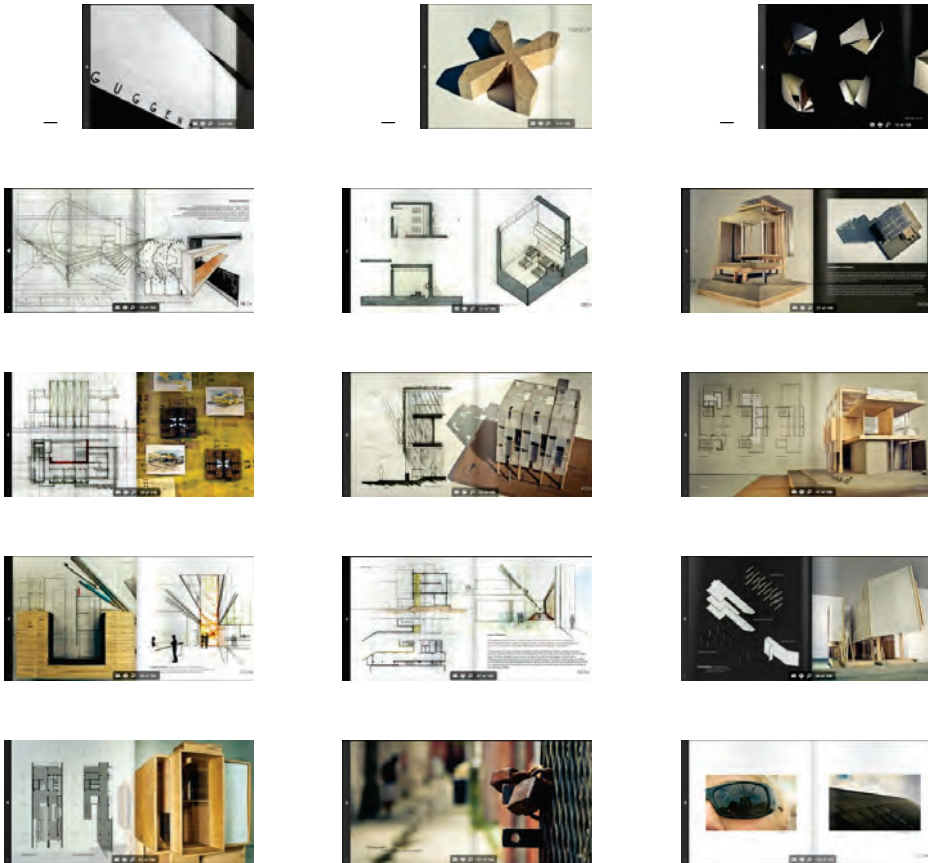
In conditions of interpenetration of academic, social and creative aspects of professional preparation, more and more topical method of educational achievements presentation and evaluation becomes a **student's portfolio**, which enables to identify individual talents and inclinations of each student, track individual progress and determine further creative prospects. Student's portfolio creation allows to get impartial external comprehensive evaluation of results, it contributes to the development of student's professional and creative skills, evaluative and critical skills, motivates an in-depth approach to learning (Figure 2).

Portfolio of student-architect is a complex method of fixation, storage and evaluation of individual achievements for a certain educational period; it is personally selected collection of diverse materials, which on the one hand show academic results and on the other hand contain information about individual educational trajectory, which helps to efficiently analyze and plan own educational, independent and creative activity. Depending on educational tasks, student's portfolio provides a set of student works which has been selected and arranged in the way to show student's progress in the

study of discipline (development portfolio) or to show best samples of completed works (demonstration portfolio).<sup>5</sup>

Portfolio technology allows to resolve such important pedagogical tasks:

- maintaining and stimulating educational motivation of students;
- development of reflective and evaluating practice skills;
- development of general educational skills to set goals and to organize own activity;
- build additional prerequisites for successful specialization and self-fulfillment within profession.



**Figure 2.** Sample of student-architect portfolio (D. M. Pirozzi, South Florida University, USA)

5 N. E. Gronlund, *Assessment of Student Achievement*, Boston 1998, pp. 126–144.



**Portfolio goal** is to play the role of individual cumulative evaluation and to present results of education, self-education and individual creativity processes; to determine the most significant achievements; to track individual progress and professional growth of a student; to show the level of practical usage of gained knowledge and skills.<sup>6</sup>

**Portfolio technology advantages** consist in the fact that such method provides a high level of teaching and educational process documentation; it expands the possibilities of evaluation methods, takes into account various aspects of education and independent activity, makes a student an active participant of evaluation process; allows to use individual approach to every student, taking into account inclinations, needs, obstacles, strengths and weaknesses, to adjust educational paces; it provides a basis for further analysis and planning of activity, close and prospective goals determination, professional trajectory establishment. **Disadvantages of portfolio usage** are related with difficulties of evaluation criteria formation; if they are not clearly determined, portfolio becomes just a not arranged collection of works, which does not show development dynamics and educational achievements completeness; diversity of materials complicates the procedure of data analysis and generalization, and final determination of student's professional growth trends.

Types of student's portfolio presentation:

- **documentation portfolio** – that is a collection of documented individual achievements, which provides the possibility of both quantitative and qualitative evaluation of materials; it provides an idea about the results, illustrates the flow of individual development process, but it does not describe student's creative potential, activity, interests;
- **works portfolio** – that is a collection of various creative and project student's works, description of main forms and directions of educational and creative activities (participation in scientific conferences, contests, passing courses, different practices, sport and pictorial achievements, etc.); it forms qualitative evaluation, for example by criteria of materials completeness, variety and persuasiveness, quality of presented works; it concludes an idea about educational and creative activity of the student, orientation of his interests;
- **presentational portfolio** connects all possible variants, related with various directions of student's activity (including reviews of creative works and practices, photos of objects and items made by own hands); it highlights creative potential of a person in the best possible way; it contributes to self-esteem, increases the level of learning process awareness.

The most optimal for architectural field is the last type, because exactly presentational portfolio allows to integrally represent student's development during learning period. It is pertinent to involve into consideration stakeholders, heads of units, potential employers. Presentational portfolio resolves two tasks for a student: 1) documentation of educational

---

6 P. L. Schwartz, G. Webb, *Assessment: Case Studies, Experience and Practice from Higher Education*, London 2002, p. 68.

process and results; 2) representation of the entire content of professional training in own interpretation, as a conscious and acquired knowledge and skills.

**Work method.** Students must be aware beforehand of requirements and principles of compiling the portfolio that will strengthen their responsibility for the results. Materials are being collected and supplemented during the whole period of study, each element should be dated to consistently monitor the dynamic of student's growth.

Depending on chosen portfolio type, presentation style and topical tasks, the following things should be added to it: official documents, text materials (articles, essays, conspectus, comments, etc.), graphical materials (project and sketch drawings, outlines, diagrams, photographs, creative works), research searches (analytical reviews, essays, reviews), media materials (presentations, photos and videos), results of control events.

Authors compose content by themselves, finding the best possible way of their achievements confirmation, which provides a filling of self-confidence and significance of own creativity. It is better to include not only final designing results, but also various intermediate variants, sketch and conceptual proposals that will help to make further estimation of work individual creative method and to comprehend the process of architectural search itself. If portfolio represents a result of educational project task solution, then its structure must coincide with main project elements: choice and justification of realistic problem, data search using different informational sources, written report, evident materials and work results presentation.

During portfolio modelling students have to focus on the criteria of educational tasks effective solution. What can help in doing that is: adding of written comments to each selected work with analytical thoughts about justification of this or that sample choice, personal results description and potential of further professional development description. For that it is possible to set a single reporting form in the mode of universal questions, for example, "What have I learned?", "What have I done to resolve assigned task?", "How is it possible to get a better result?". When doing a pedagogical control, relying on portfolio fully implements individual approach – during an interview between professor and student it is possible to discuss assessments, estimate progressive changes and identify further goals. Work motivates future architects to deepen professional knowledge and skills of verbal communication, promotes awareness of own responsibility and forms a need for self-improvement.

**Student's portfolio is an efficient mean of professional communication, it provides a real possibility to present own educational and creative achievements clearly at social media and within interpersonal relations; it allows to receive reviews from colleagues and heads and to estimate and discuss results.**

Practice analysis of young architects' portfolios presentation showed that successful variants combine samples of educational and independent works in balanced way, they contain justification of author's creative motto, descriptions of preferences and orientations in modern architecture, considerate comments on submitted projects and

creative concepts. It is better to clearly highlight separate sections, titles of topical streams; to determine the extent of own participation in the development of project proposals.

Composing and filling architectural portfolio of architect's school graduate is better to perform according to this approximate structure:

- educational projects (sketch searches, course projects, photo layouts, qualification works);
- academic works (graphical tasks on special disciplines, architectural drawings, collages);
- participation in creative architectural contests, workshops, social and pedagogical work;
- scientific work and publications (articles, speeches at conferences, seminars);
- own professional works, project proposals, implemented objects highlighting;
- projects completed in collaboration, participation in projects development by architectural firms, certain types of work execution;
- creative works and searches (architectural photography, computer graphics, artistic compositions).

Exactly such complete and diverse form of young professional's presentation motivates for further professional growth, advanced training planning, participation in contests and it can be used as additional information during employment, issuing recommendations, etc. Based on portfolio's data a graduate can compose his/ her CV which will advantageously highlight his/ her achievements and will decently present him/ her to an employer (Figure 3).

In conditions of approximation to European system of higher education, student's portfolio is becoming increasingly important method of educational achievements evaluation, which can totally or partially replace traditional form of an exam in architectural education.

**Pedagogical monitoring by portfolio's technology is innovative pedagogical strategy of data collection and systematic organization, and it allows to consider results which student achieved in various spheres of activity, it allows to efficiently build a procedure of evaluation in systematic tracking of student's educational achievements, in difficulties identification during education and ways of its solving.**

At the same time, own portfolio composing and analyzing promotes the formation of self-assessment skills, acts as an instrument of self-organization, self-knowledge, self-development and self-presentation of a student.

While reviewing educational portfolio it is required to thoroughly select evaluation methods, having timely acquainted students with them; it is appropriate to lean at proposed by N. Gronlund<sup>7</sup> general criteria of work structure evaluation:

---

7 N. E. Gronlund, *Assessment of Student Achievement*, *op. cit.*, p. 166.

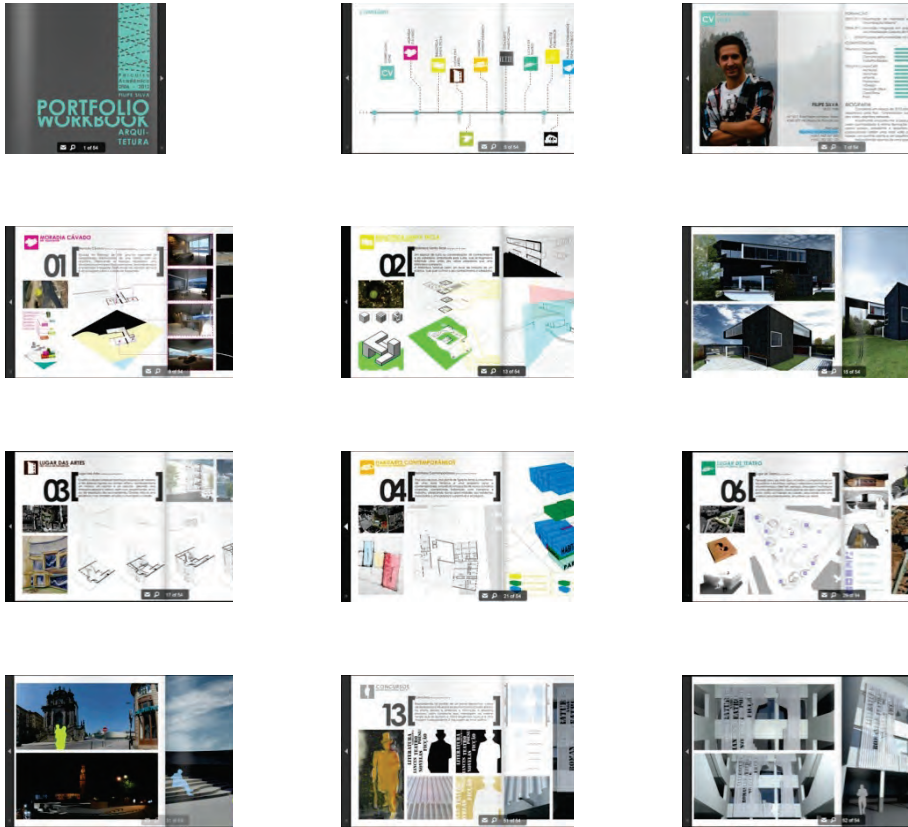


Figure 3. Sample of Master's of Architecture portfolio (F. Silva, Lisbon, Portugal)

- Is portfolio's purpose clearly defined?
- Does portfolio contain real data about different educational and independent activity?
- Is sufficient number of samples presented for each type of work?
- Does portfolio include students' self-assessments and evaluations of their knowledge?
- Does portfolio allow to determine student's progress and current level of success?
- Does portfolio determine student's participation and responsibility for its conclusion?
- Are graphical and text fragments systemized in portfolio?
- Are criteria of efficient tasks execution considered in presented materials?
- Does portfolio provide an interrelation between learning and assessment?

Using these general requirements, we offer approximate scheme of evaluating overall student's progress in professional disciplines based on portfolio (Table 1). After portfolio review it is required to rate each item in three point scale: "3" is for remarkable progress, "2" is for satisfactory progress, "1" is for unsatisfactory progress; further it will serve as

a basis for determination of total level of future architect's readiness to productively perform professional duties. Professor evaluates portfolio by this rating scheme, but student also must independently define the level of own educational progress, after that it is appropriate to compare received information.

**Table 1.** Methodology of student's general progress evaluation based on portfolio

Levels1			Evaluation criteria
3	2	1	Mastering of fine arts concepts
3	2	1	Application of scientific information
3	2	1	Professional orientation of thinking
3	2	1	Independence of problem solution
3	2	1	Research work skills
3	2	1	Critical skills, self-assessment skills
3	2	1	Self-education skills
3	2	1	Compositional fine arts literacy
3	2	1	Pictorial graphical skills
3	2	1	Artistic solution figurativeness

Being an alternative mean of evaluation in comparison with traditional forms of control (test, exam), student's portfolio allows to resolve a number of tasks:

- clearly track dynamics of professional formation during defined period, provide varied objective characteristics of student's readiness for professional activity;
- comprehensively evaluate professional and personal student's achievements, provide full information about the success, consider individual level, learning pace and further prospects;
- provide professional growth based on adequate self-assessment and critical analysis of own educational achievements, formulation and adjusting activity goals;
- define efficiency of cooperation between student and teaching staff of professional training.

All types of portfolios serve as significant supplement to the results of exams; they additionally show results of individual educational and creative student's activity, level of important professional qualities and achievements of future architect, professional culture and communicative skills of a person, dominance of scientific or creative skills and ability to implement them.

## Conclusions

At modern stage architect's portfolio becomes an important component of project practice and professional education; it connects presentational, critical, creative functions in performing professional and social communication, in architectural management, in educational and pedagogical process and in pedagogical monitoring of students' individual achievements. Systematic and consistent development of copyright portfolio motivates to acquire professional skills and special competences, makes emphasis on creative expressions, develops self-criticism, organizational and communication skills, initiativeness and responsibility.

Olga Chvorsyuk

National Pedagogical Dragomanov University  
in Kiev

## Factors Informing Psychological and Spiritual Health at Preschool Age in Terms of Hagiotherapy

An issue of all-round development of a personality is very important and topical in the upbringing, and includes health preservation and care in all respects. Arthur Jores and Marcus Beck state that around 60% of diseases are caused not by parasites, viruses or bacteria, but by psychological trauma and spiritual conflict. It means there are diseases that can be treated only on the spiritual level, and possibilities of curing such diseases lie beyond psychology and traditional medicine. Therefore, spiritual means of cure have to be chosen and spiritual laws are to be followed.

A human being is a unique creature, a unity of flesh, soul and spirit, an integrity in which all three spheres overlap. A human being presupposes spiritualization of flesh and embodiment of spirit. If we deny this fact, medicine and psychiatry, as well as spirituality and morality will lack objective approach to study and treatment of a person.

The work *SQ. Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence* by English authors D. Žohar and J. Marschal outlines interpretation of spiritual plane of a person. Spiritual disease is a state of being divided (split) especially towards the centre of one's own "ego" (self), and on the contrary: spiritual health is a state of undivided integrity.

The authors state that if a computer is characterized by a high level of intelligence quotient (IQ), and animals – by a high level of emotional quotient (EQ), the human being has the highest level of spiritual quotient (SQ). That is why the human being can be creative, conscious, determined, as well as benefit from unlimited possibilities to dream, strive, long for meaning and choose values.

A researcher, neurologist and psychiatrist Daniel Amen in his book *Healing Hardware of the Soul* insists that there is a dynamic circle of interactions between a person's brain and events in his/ her life, meaning the brain is a way of revealing a life of the soul. In his opinion positive environment improves intellect and emotions and vice versa.

A master of philosophy and doctor of theology Tomislav Ivančić discovers a structure of a person's spiritual plane. The author suggests a new method of inner spiritual healing – so called hagiotherapy. Hagiotherapy (from Greek – 'holy' or 'I heal') means holy healing.



Holistic hagiotherapy covers the following types of therapies: cognitive (study of a soul which suffered an illness), axiological (change of values due to transition from evil to good) and theological and anthropological (directly connects a person to a source of his/ her existence which makes the healing possible).

Theological and anthropological therapy includes the following types: agape-therapy (help stores to refund mental safety, confidence and trust), pistis-therapy (determines a centre of a patient's being, removes fear and anxiety), irene-therapy (reconciles a person with him/ herself, with others, and with God), dynamis-therapy (releases a patient from dependence with a power of a prayer, providing him/ her with inspiration and life), pneumo-therapy (affirms a person in values and morals, gives a chance to search conscience, form a strength of character). Each therapy model is used according to the established diagnosis.

The essence of hagiotherapy arose out of practice. A Centre of Spiritual Help was opened in Zagreb (Croatia) in 1990, and schools for new specialists in this sphere were established in 1994. Today Tomislav Ivančić is a founder of seven spiritual centres in Croatia and in other fifteen countries of the European Union.

Statistics show that due to hagiotherapy, 54% of patients have renewed spiritually, 28% – have improved their health, 15% – have not answered for unknown reasons, and only 2% have yielded no results as they still were under treatment. Spiritual renovations in a form of seminars for a few days take place in Ukraine as well (in such cities as Uzhgorod, Lviv and Kyiv).

Tomislav Ivančić describes reasons for *pain of the soul, pain of spiritual origin*, and suggests a necessary therapy based on a deep analysis of past patient's life. Professor's classification of diseases differentiates between the basic ones, which appear in prenatal and postnatal period. Basic diseases lead to a gap in forming primordial trust or sense of safety, loss of will to live and work, pity towards oneself. Traumatic feelings of helplessness create a kind of a programme in a brain which later can develop into a serious spiritual illness which also often leads to mental or somatic diseases.

Therefore, a conclusion can be made that modern hagiotherapeutic help aimed at recovery of human spiritual plane has certain history, and its foundations were established in philosophical, psychological and theological studies. Hagiotherapy belongs to innovative studies, helps to prevent spiritual diseases, as well as enriches pedagogic approach to upbringing of psychologically and spiritually healthy personality.

A child's life experience is very little, hierarchy of values has not been formed yet, and a child is at a stage of personality formation. Moreover, according to D. Žohar and J. Marschal, a child forms his/ her own world and his/ her own self in relation to parents and other environment. Likewise if the child has got a cruel or prone to sadism father, or a cold and scornful mother or aggressive teacher (mentor), the child perceives these traits as manifestation of love, and will look for such traits in grown-up life, try to implement them in his/ her relationships in adult life, and will probably pick on and find faults with

his/ her peers or own children. Therefore, the first factor in mental and spiritual health of a preschool child lies in the influence of family environment.

Another generally known and not less important factor is the influence of a grown-up's behaviour on a child in the environment outside of a family: positive attitude, actions, words of a teacher (mentor) as an authority, who introduces the child to a society, loves, accepts, understands the child's inner world and overt behaviour. The mentor has to be a formed personality with rich and healthy inner world and life experience, who takes responsibility for upbringing future generations and leaves a mark of his/ her personality on pupils.

Next factor, according to hagiotherapy, which is comprehensible for children who perceive the world with their heart, is a prayer, a meeting with God who understands and loves. As only an individual who is accepted and loved by the Other, has a chance to become a personality; a foundation of human being is established only through communication.

Hagiotherapy, which is placed at an intersection of psychology and theology, and which suggests cognitive, axiological and theological, and anthropological therapies, is a possibility to perceive and strengthen psychological and spiritual state of parents and teacher (mentor). As only a spiritually healthy personality can nurture the same kind of health in their pupils and children.

## Bibliografia

- A to Polska właśnie – patriotyzm, regionalizm, kultura*, red. A.J. Omelaniuk, Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Silesia, 2007.
- Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9-Eurydice), *Integracja dzieci-immigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami immigrantów – nauczanie języka ojczystego dzieci-immigrantów*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2009.
- Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9-Eurydice), *Poradnictwo zawodowe w kształceniu obowiązkowym w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010.
- Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9-Eurydice), *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie. Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2009.
- Aichinger A., Holl W., *Psychodrama. Terapia grupowa z dziećmi*, tłum. M. Jałowiec, Kielce: Wydawnictwo Jedność, 1999.
- Akatyeva A.O., *Architectural Presentation as a Mean of Communication in Architectural Activity. Abstract, Candidate of Architecture Dissertation: Specialty 05.23.20 "Theory and History of Architecture: Restoration and Reconstruction of Architectural Heritage"*, Nizhny Novgorod 2012.
- Andersen H.Ch., *Dzieci elfów*, tłum. C. Niewiadomska, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1999.
- Anisimowicz B., *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX w. Sugestopedia*, Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2000.
- Anzieu D., *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris: Presses Universitaires de France, 2004.
- Arnold A., *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2011.
- Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2008.
- Artyniewicz K., Szulc W., *Brygada zapalczaków*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1956.
- Artyści polskiej książki. 50 lat konkursu PTWK*, red. K. Iwanicka, Warszawa: PTWK 2009.
- Arystoteles, *Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.
- Bahdaj A., *Pilot i ja*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1991.
- Bańka A., *Poradnictwo transnarodowe. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, [w:] *Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego*, nr 36, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2006.
- Bańka J., *Philosophy of Civilization. I. T. Diatimic Civilisation. The World as Fear and Spoil*, Katowice: "Śląsk" Publishing House, 1986.
- Bańko M., *Współczesny onomatopeikon. Ikoniczność w języku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Baraniewski W., Mrozek J.A., Poprzęcka M., Szubert P., Trzeciak P., *Sztuka świata*, t. 9, Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1996.

- Bardijewska L., *Naj, naj, naj*, „Teatr” 2012, nr 7–8.
- Bauman Z., *Facebook i Twitter wspierają demokrację i prawa człowieka?*, „Nowe Media” 2013, nr 2.
- Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Bauman Z., *To nie jest dziennik*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012.
- Beckett W., *Historia malarstwa: wędrówki po historii sztuki Zachodu*, tłum. H. Andrzejewska, I. Zych, Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1998.
- Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Warszawa: Wydawnictwo MIKOM, 2002.
- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Bendyk E., *Groźba cyfrowej demencji*, „Niezbędnik Inteligenta” 2013, nr 4, wydanie specjalne: *Zrozumieć mózg*.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, tłum. D. Danek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985.
- Białoszewski M., *Rozkurz*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1998.
- Biblioteczka Reformy 24. Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, red. W. Książek, Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej 2000.
- Bielak M., *Dziecko i sztuka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, grudzień 2003.
- Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T., *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Lublin: Nowa Era, 2009.
- Bobińska H., *Lipniacy*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej, 1955.
- Bobińska H., *O kotku góralu*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1949.
- Bobińska H., *O kotku góralu*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1954.
- Bogaj A., Kwiatkowski S., *Szkola a rynek pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Boguszewska A., *Ilustracje i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2013.
- Broniewski W., *Dla dzieci*, Warszawa: Czytelnik, 1951.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: TAIWPN Universitas, 2006.
- Brzechwa J., *Bajki baśnie*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1954.
- Brzechwa J., *Brzechwa dzieciom*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P, 1993.
- Brzechwa J., *Opowiedział dzieciom sobie*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1995.
- Brzechwa J., *Pali się!*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1994.
- Brzezińska A., Czuba T., Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań: Zysk i S-ka, 1995.
- Bugajski M., *Język w komunikowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Burowska Z., *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1980.
- Burowska Z., *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1991.
- Burowska Z., Głowacka E., *Psychodydaktyka muzyczna*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Krakowie, 2006.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen, 1997.
- Carlson M., *Performance*, tłum. E. Kubikowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Gliwice: Helion, 2013.
- Castells M., *The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business, and Society*, Poznań: Rebis Publishing House, 2003.

- Chlewiński Z., *Ingracjacja czyli dowolny przymus*, „Etos” 1992, nr 2/3.
- Clifford S., Herrmann A., *Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*, tłum. Renata Van de Logt, Łódź: Wydawnictwo Mała Litera – Wydawnictwo Cyklady, 2003.
- Collodi C., *Pinokio. Przygody drewnianego pajaca*, tłum. Z. Jachimecka, Warszawa: Książka i Wiedza, 1950.
- Computers in Scientific and Educational Activity*, red. A. Jastrzebow, M. Raczyńska, Radom: Kazimierz Pułaski Technical University of Radom, 2011.
- Computers Technologies in Science, Technology and Education*, red. A. Jastrzebow, B. Kuźmińska-Sołśnia, M. Raczyńska, Radom: Kazimierz Pułaski Technical University of Radom, 2012.
- Coetzee J.M., *Dzieciństwo Jezusa*, tłum. M. Godyń, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2013.
- Csikszentmihalyi M., *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*, tłum. M. Wajda-Kacmajor, Warszawa: Wydawnictwo Moderator, 2005.
- Cybulska-Piskorek J., *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.
- Czerepaniak-Walczak M., *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Czeruszyński E., *Zwierzątka*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1954.
- Czerwoski Z., *Dzieci lubią rysować*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1986.
- Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Kraków: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1982.
- Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność, komunikowanie, diagnoza, terapia*, red. Z. Tarkowski, G. Jastrzębowska, Lublin: Wydawnictwo Orator, 2002.
- Daszyńska M., *O Cudaczku Wyszmiwaczu*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1948.
- Daszyńska M., *Techniki graficzne, powielanie i odbijanie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań: Wydawnictwo Edytor, 1994.
- Desmurget M., *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2012.
- Długosz-Kurczabowa K., *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Dorman J., *Zabawa dzieci w teatrze*, Warszawa: COMUK, 1981.
- Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszych latach szkolnym*, red. I. Adamek, B. Pawlak, Kraków: Wydawnictwo Libron, 2012.
- Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., Wiśniakowska A., *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Drucker P.F., *Post-Capitalist Society*, Warsaw: Polish Scientific Publishers PWN, 1999.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Poznań: Zysk i S-ka, 2003.
- Drzewiecki K., *Zarys metodyki nauczania języka polskiego*, Warszawa 1914.
- Duran L., Gieracka E., *Przedszkolaki – Orły, które nie wchodzą na górę schodami. Wspieranie rozwoju dziecka 5 i 6-letniego*, „Hejnał Oświatowy” 2013, nr 2 (120).
- Dymara B., *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
- Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Katowice: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
- Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa: Instytut Badań Literackich, 2007.

- Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, B. Muchacka, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.
- Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2011.
- Dziecko w świecie marzeń*, red. B. Dymara, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1996.
- Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, red. B. Dymara, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1996.
- Dziecko w świecie tradycji*, red. B. Dymara, W. Korzeniowska, F. Ziemiński, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2002.
- Dziecko w świecie zabawy*, red. B. Dymara, A. Górniok-Naglik, J. Uchyła-Zroski, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
- Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań: Zysk i S-ka, 2000.
- Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, red. S. Wołoszyn, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec, 2000.
- Eco U., *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tłum. J. Gałuszka *et al.*, Warszawa: Czytelnik, 1973.
- „Education and Migration, strategies for integrating migrant children in Europe schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers”, raport przedstawiony Komisji Europejskiej przez prof. dr. Ferdricha Heckmanna, z upoważnienia Komisji Ekspertckiej Nesses, kwiecień 2008.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, tłum. W. Rabczuk, raport dla Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI Wieku, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, 1998.
- Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa: MENOS, 1999.
- Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.
- Edukacja kulturalna i rodzina*, red. D. Janowski, Kalisz: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1993.
- Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży. Koncepcje i propozycje*, red. S. Bednarek, E. Repsch, Wrocław: Wydawnictwo DTSK Silesia, 2004.
- Edukacja małego dziecka. Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, t. 5, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2004.
- Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 1999.
- Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*, red. S. Guz, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, 2001.
- Edukacja regionalna*, red. A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław: Wydawnictwo DTSK Silesia, 1999.
- Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela*, red. J. Angiel, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2001.
- Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Katowice – Kraków: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – Oficyna Wydawnicza Impuls, 1999.

- Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*, red. L. Pawelec, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2006.
- Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*, red. M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, t. 2, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2007.
- Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo WSB, 2008.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, tłum. L. Łoś, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2006.
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, 1991.
- Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S. Żurek, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2011.
- Fabiański M., *Dzieci płaskiego świata*, „Focus” 2013, nr 8 (215).
- Farrelly L., *Basics Architecture. Representational Techniques*, Lausanne 2008.
- Filipowska J., Gutry M., *Katalog Biblioteki Wzorcowej dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: Nakładem Związku Księgarzy Polskich, 1927.
- Filozofia. Leksykon*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Flew T., *Media globalne*, tłum. M. Lorek, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- Frankiewicz W., *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
- Franklin E.N., *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, Warszawa: Wydawnictwo Kined, 2007.
- Fromm E., *Escape from Freedom*, Warsaw: Czytelnik, 2001.
- Gadacz T., *O ulotności życia*, Warszawa: Iskry, 2008.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009.
- Gajda J., *Media i edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005.
- Galicka-Płachta I.R., *Stres w szkole – jak potwora uczynić przyjacielem*, Białystok: Studio Astropsychologii, 2005.
- Gawrysiak P., *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Gersie A., King N., *Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*, tłum. K. Rustecka, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady, 1999.
- Gillowa J., *Maciusiowa wioska*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, 1937.
- Gilroy A., *Arteterapia – badania i praktyka*, Łódź: Wydawnictwo AHE, 2009.
- Gnitecki J., *Supernauczanie – perspektywy nowej edukacji*, Poznań: WNPTP, 1997.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina, 1997.
- Gołaszewski T., *Dziecko w muzeum. Funkcje muzeum w wychowaniu estetycznym dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1967.
- Gołębiowski Ł., *Śmierć książki*, Warszawa: Biblioteka Analiz, 2008.
- Gombrowicz W., *Ferdynand*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987.
- Grabowski J., *Czarna owieczka*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 2009.
- Grajewska K., *Dzieci i młodzież stanowią 75% widowni teatrów – z Raportu o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, 2007.
- Grigor'ev D., *Cultural Dialogue of Upper-Form Pupils*, „Public Education” 2001, nr 7.



- Grodowska S., *Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania*, Łódź: Księgarnia K. Neumillera, 1933.
- Grodzińska W., *Kot Bazyli*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, 1954.
- Gronlund N.E., *Assessment of Student Achievement*, Boston 1998.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Wydawnictwo Nomos, 2000.
- Guz S., *Edukacja przedszkolna, efektywność i uwarunkowania*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1991.
- Hall E.T., *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Hanslik J., *Instrumentarium szkolne – materiały pomocnicze do przedmiotu instrumenty szkolne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1977.
- Hart A., *Twoje dziecko i stres*, tłum. Z. Kościuk, Warszawa: Wydawnictwo Rodzinny Krąg, 1995.
- Harvey L., Green, D., *Delfin Quality*, „Assessment and Evaluation in Higher Education. An International Journal”, t. 18: 1993, nr 19.
- Hausbrandt A., *Elementy wiedzy o teatrze*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- Hoffman E.T.A., *Dziadek do orzechów*, tłum. J. Kramsztyk, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1959.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2000.
- Hohensee-Ciszewska H., *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- Horbowski A., *Edukacja regionalna czynnikiem kształtowania tożsamości kulturowej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4.
- Horbowski A., *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2.
- Hornowski B., *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.
- Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978.
- Houellebecq M., *Możliwość wyspy*, tłum. E. Wieleżyńska, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurowska, W. Wirpsza, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2007.
- Hurlock B.E., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, S. Kowalski, B. Rosemann Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985.
- Ilijna J., *Profesor wróbelek*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1952.
- Imigracja do Polski w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2002*, red. E. Jadźwińska, Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Ośrodek Badań nad Migracjami, 2006 (Formerly ISS Working Papers, seria: Prace Migracyjne, t. 13/71).
- Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, red. I. Wojnar, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.
- The Internet. A Phenomenon of Information Society*, red. T. Zasepa, Częstochowa: St. Paul Editions, 2001.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, tłum. Z. Janowska, Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2013.
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2000.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2005.

- Jan Paweł II, *Pokój Tobie – Polsko*, red. A. Szafrąńska, Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, 1984.
- Janczarski C., *Jak Wojtek został strażakiem*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1993.
- Januszewska H., *O kocie co fajkę kurzył i innych dziwach*, Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze „Bluszczy”, 1935.
- Jędrliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 2000.
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiaciak, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Język – kultura – kompetencja kulturowa*, red. F. Gruzca, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1992.
- Język a kultura*, t. 1, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1991.
- Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000 (Język a Kultura, t. 13).
- Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, tłum. M. Chamcówna, Wrocław: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1973.
- Johnson C.A., *The Information Diet. A Case for Conscious Consumption*, Cambridge: O’Reilly Media, 2012.
- Jundziłł I., *O wychowaniu patriotycznym dzieci*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969.
- Jurkowski H., *Aktualne problemy teatru dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Sztuka i dziecko. Materiały I Biennale Sztuki dla Dziecka*, Poznań: Wydział Kultury PRN, 1973.
- Juza M., *Elite and Mass Forms of Communication in the Internet*, [w:] *Re: The Internet – Social Aspects of the Medium. Polish Contexts and Interpretations*, red. Ł. Jonak et al., Warsaw: Academic and Professional Publishing, 2006.
- Kaczmarek Ł., Sęk H., *W stronę psychologii pozytywnej*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2004.
- Kapica G., *Przygotowanie do partnerstwa kulturowego*, „Życie Szkoły” 2004, nr 5.
- Kappert D., *Archetypy i symbolika ciała, obrazy wewnętrzne. Osobisty rozwój i siły samouzdrawiające*, Warszawa: Wydawnictwo Orion, 2004.
- Karolak W., *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2006.
- Karolak W., *Warsztaty twórcze – warsztaty artystyczne*, Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2005.
- Keen A., *The Cult of the Amateur. How Today’s Internet Is Killing Our Culture*, Warsaw: Academic and Professional Publishing Society, 2007.
- Kędzior-Niczyporuk E., *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*, Lublin: Wydawnictwo Klanza, 1998.
- Klimas-Kuchtowa E., *Znaczenie wczesnego rozwoju muzycznego dla przyszłej muzykalności*, [w:] *Człowiek – muzyka – psychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Warszawie, 2000.
- Kłosińska T., *Reklama a dzieci*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN, Toruń 1998.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Koch K., *Wielka poezja w podstawówce*, „Literatura na Świecie” 2000, nr 10–11.
- Koch K., *Wishes, Lies, and Dreams. Teaching Children to Write Poetry*, New York: Harper Perennial, 1999.
- Kociszewski A., Omelaniuk A., Pilarczyk W., *Szkola a regionalizm*, Ciechanów Wydawnictwo RKRTK, 1996.

- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- Konaszekiewicz Z., *Szkiece z pedagogiki muzycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Warszawie, 2000.
- Konkel M., *Fest 2.0*, „General Weekly”, 3 marca 2013 (nr 9).
- Konopnicka M., *Co słonko widziało*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1951.
- Konopnicka M., *Jak to ze lnem było*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1954.
- Konopnicka M., *Na jagody*, Warszawa: Wydawnictwo Michała Arcta, 1948.
- Konopnicka M., *O Janku Wędrowniczku*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1950.
- Konopnicka M., *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej, 1954.
- Kosiński D., *Słownik teatru*, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa, 2009.
- Kosiński D. et al., *Słownik wiedzy o teatrze*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park, 2005.
- Kotarbiński T., *Wesołe smutki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1966.
- Kotłowski K., *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.
- Kowalczyk S., *Naród. Państwo. Europa. Z problematyki filozofii narodu*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2003.
- Kowalska M., *ABC historii muzyki*, Kraków: Wydawnictwo Musica Jagellonica, 2001.
- Kozakiewicz S., *Słownik terminologiczny Sztuk Pięknych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976.
- Krupnik Ye., *Psychological Influence of Art*, Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 1999.
- Kryk G., *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2009.
- Krymski S., *Epistemology of Culture. Introduction to Generalized Theory of Cognition*, Kyiv: Naukova Dumka, 1998.
- Krzemieniecka L., *Z prztygód krasnala Halałaty*, Warszawa: Spółdzielnia Światowid, 1950.
- Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro*, red. K. Haska-Kwaśniewicz, I. Socha, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa: Wydawnictwo SBR, 2006.
- Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001.
- Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, red. E. Smak, S. Włoch, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2011.
- Kubalska-Sulkiewicz K., Bielska-Łach M., Manteuffel-Szarota A., Kardasz M., *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Kubiak T., *Gdy zapadnie noc*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1980.
- Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- Kubień-Uszokowa M., *O uczeniu łatwości w wykonawstwie muzycznym ze szczególnym uwzględnieniem gry na fortepianie*, skrypty Akademii Muzycznej w Katowicach, nr 17: *Problemy dydaktyki fortepianowej*, Katowice 2002.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, 2000.
- Kust I., *Proces wdrażania egzaminu maturalnego w opinii maturzystów liceów technicznych – rocznik 2003*, „Neodidagmata”, t. 27/28: 2004–2005, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2005.

- Kuszek K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2011.
- Kuszek K., *O kulturze języka uczniów klas młodszych*, „Zeszyty Kieleckie. Język Polski w Szkole IV–VI” 2012/2013, nr 2.
- Kuźniar J., *Crowd Will Never Be Wiser Than an Individual*, „New Media” 2012, nr 1.
- Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2004.
- Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Kielce: MAC Edukacja, 2009.
- Lam W., *Sztuka dziecka i jej naturalny rozwój*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1960.
- Lehr S., *Trening pamięci. Trójstopniowy program – pomoc w życiu codziennym, nauce i pracy*, tłum. D. Dowiat-Urbański, Katowice: Wideograf II, 2000.
- Lemerise T., *Les adolescents au musée : enfin des chiffres !*, „Publics et Musées”, t. 15: 1999, nr 15.
- Leontiev A., *Activity. Consciousness. Personality*, Moscow: Politizdat, 1975.
- Leszczyński G., *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*, Warszawa: CEBiD, 2003.
- Levinson P., *Nowe nowe media*, tłum. M. Zawadzka, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010.
- Levinson P., *Soft Edge. Natural History and Future of the Information Revolution*, Warsaw: “Muza” Publishing House, 2006.
- Lewin A., *Tryptyk pedagogiczny: Korczak – Makarenko – Freinet*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1986.
- Leżańska W., *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1996.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Linklater K., *Uwolnij swój głos. Tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową*, tłum. A. Trzewiczak, Kraków: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. Ludwika Solskiego, 2012.
- Lipka-Sztaubałto K., *Polska książka dla dziecka*, [w:] *Współczesna polska sztuka książki*, red. A. Słowikowska, H. Kocańda-Kołodziejczyk, Warszawa: Związek Polskich Artystów Plastyków, 1997.
- Lokalne dziedzictwo (wielokulturowe i walory przyrodnicze jako wartość promocyjno-turystyczna*, red. E. Nycz, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski, 2012.
- Lowenfeld V., Brittain W., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, tłum. K. Polakowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1977.
- Lubowiecka J., *Jak legendy i baśnie Ireny Kwintowej stały się inspiracją do poznawania własnego regionu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1994, nr 8.
- Ławrowska R., *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo ZamKor, 2005.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 2003.
- Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
- Łochocka H., *O wróbelku Elemelku*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1967.
- Łosiak W., *Psychologia stresu*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2012.
- Łozanow G., *Praktyczny podręcznik sugestopedyczny dla nauczycieli języków obcych*, Sofia 1981.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

- Machowiak A., Mizieliński D., *D.O.M.E.K. Doskonale okazy małych i efektywnych konstrukcji*, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry, 2009.
- Mackiewicz W., *Filozofia współczesna w zarysie*, Warszawa: Witmark, 1996.
- Madej J., *Ceramika w edukacji szkolnej. Poradnik metodyczny dla nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2002.
- Majakowski W., *Kim chciałbym zostać*, tłum. W. Broniewski, Warszawa: Książka i Wiedza, 1949.
- Malicka Z., Kownacka M., *Dzieci z Leszczynowej Górki*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1949.
- Manturzevska M., Kotarska B., *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Marcinkowska K., Michejda-Kowalska K., *Mowa linii, techniki plastyczne*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Markowska W., Miłska A., *Baśnie narodów Związku Radzieckiego*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1950.
- Marszak S., *Stron dziesięć i pół o tym skąd wziął się stół*, tłum. K.I. Gałczyński, Warszawa: Książka i Wiedza, 1951.
- Marszak S., *Wesołe czyżyki*, tłum. O. Siemaszko, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1953.
- Masol L., *Comparative Methods of Mastering of Art Values in the Context of Poly-Cultural Education*, Kherson: Publishing House of Kharkiv State Pedagogic University, 2002 (Pedagogical Sciences, t. 30).
- McCaffery P., *The Higher Education Manager's Handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*, London: Routledge, 2004.
- McInerney P.K., *Introduction to Philosophy*, Poznań: Zysk and S-ka Publishing House, 1998.
- McQuail D., *Theory of Mass Communication*, Warsaw: Polish Scientific Publishers PWN, 2007.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
- Michalak J., *Poziom studiów podyplomowych organizowanych w latach 1999–2002 w opinii nauczycieli*, „Rocznik Nauk Społecznych Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, t. 35: 2007.
- Michalak J., *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy systemu edukacji wdrażanej w Polsce od 1999 roku*, „Neodidagmata”, t. 27/28: 2004–2005, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2005.
- Michałkow S., *W Muzeum Lenina*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1951.
- Michałkow S., *Wujek Wieża*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1954.
- Michejda-Kowalska K., *O dziecięcej wyobraźni plastycznej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Minczakiewicz E.M., *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2006.
- Miodek J., *Odpowiednie dać rzeczy słowo. Szkice o współczesnej polszczyźnie*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987.
- Mistewicz E., *Facebook zabija*, „Nowe Media” 2013, nr 1.
- Mistewicz E., *Sypiając ze smartfonem*, „Nowe Media” 2013, nr 1.
- Moles A., *Art et ordinateur*, Paris: Casterman, 1971.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań: Media i Rodzina, 2002.
- Morawski S., *Utopie i realia*, „Sztuka” 1980, nr 3.
- Morbitzer J., *Media Education and the Humanistic Values of Pedagogy*, Cracow: Academic Publishing House of the Pedagogical Academy, 2007.
- Morbitzer J., *Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 65: 2012, Polska Akademia Nauk – Oddział w Krakowie.

- Morbitz J., *Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego*, „Edukacja Medialna” 2000, nr 3.
- Morbitz J., *Technopoly*, [w:] *Pedagogical Encyclopedia of 21st Century*, red. T. Pilch, Warsaw: Publishing House “Żak”, 2007.
- Napiórkowska Z., *Samorząd w klasie szkolnej*, Otwock – Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki im. Celestyna Freineta, 1995.
- Natanson T., *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wrocław: Akademia Muzyczna we Wrocławiu, 1992 (Zeszyty Naukowe, nr 53).
- Natorff A., Wasiluk K., *Wychowanie plastyczne w przedszkolu*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. I. Adamek, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Neville B., *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, tłum. M. Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.
- Nietzsche F., *Wędrowiec i jego cień*, tłum. K. Drzewiecki, Kraków: Wydawnictwo Vis-à-Vis / Etiuda, 2010.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Nikitorowicz J., *Region, tożsamość, edukacja*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2005.
- Nosal C., *Cognitive Illusions Evoked by Old and New Information Technologies*, „Neodidagmata”, t. 33/34: 2012, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Nowakowska, *W gąszczu słów i obrazów*, „Gutenberg” 2001, nr 1.
- Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005.
- O szkołę ludową. Pisma wybrane*, red. A. Lewin, H. Semenowicz, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.
- Odpowiedzialność w edukacji. Od rozwiązań systemowych do samoświadomości kształconych*, red. J. Florczykiewicz, Z. Wałaszewski, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Edukacji Artystycznej APS, 2010.
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak M., *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.
- Okon W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Okon W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2004.
- Olinkiewicz E., *Słownik. Teatr i dramat*, Wrocław: Wydawnictwo Europa, 2003.
- Olkusz J., *Podania i legendy w edukacji regionalnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 11.
- Ong W., *Oralność i piśmiennosc. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992.
- Oppman A., *Kochaj żołnierza*, Warszawa: Bracia Bogdańscy i S-ka, 1948.
- Oppman A., *Legendy warszawskie*, Warszawa: Wydawnictwo Eugeniusza Kuthana, 1945.
- Osińska B., *Sztuka i czas. Od klasycyzmu do współczesności*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Parnowska-Kwiatkowska M., *Bazgrota i rysunek dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1960.



- Paszkowska-Rogacz A., Olczak E., Kownacka E., Cieslikowska D., *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2006.
- Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, red. E. Nowicka-Włodarczyk, Kraków: Wydawnictwo Fundacji Międzynarodowego Centrum Rozwoju Demokracji, 1998.
- Patzlaff R., *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008.
- Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak, S. Włoch, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2010.
- Pedagogika uczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003.
- Piwożński J., *Johannes Gutenberg i początki ery druku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Pluta F., *Śląskie opowiadania ludowe*, „Kwartalnik Opolski” 1972, nr 4.
- Płóciennik I., Podlaska D., *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych źródełnicowań*, red. N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2012.
- Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Podracki J., *Pałapki językowe – w szkole i nie tylko...*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2000.
- Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatkowska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*, red. A. Awramiuk, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- Polska w liczbach*, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2012.
- Ponisz E., *Regionalizm, edukacja regionalna*, „Wszystko dla Szkoły” 2001, nr 12.
- The Pope's Messages on World Communication Days*, red. M. Lis, Częstochowa: St. Paul Editions, 2002.
- Popek S., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978.
- Popek S., *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.
- Popek S., *Metodyka plastyki w klasach IV–VII*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
- Popek S., *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Porazińska J., *Kacperek*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1954, 1963.
- Porazińska J., *Za górami za lasami, polskie baśnie ludowe*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1952.
- Porter T., *Selling Architectural Ideas*, New York 2000.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frąć, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2001.



- Prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2002.
- Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, red. I. Adamek, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 2002.
- Przychodzińska M., *Dziecko i muzyka*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1974.
- Przychodzińska M., *Muzyka i wychowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1969.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
- Przychodzińska M., Lipska E., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Puchałka L., *Intersemiotyczny odbiór muzyki*, „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7).
- Puzynina J., *Kultura słowa*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 2011.
- Pytłarczyk J., *W kręgu zabawy. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2009.
- Raszewski Z., *Teatr w świecie widowisk*, Warszawa: Wydawnictwo Krąg, 1991.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.
- Regionalizm, kultura i oświata regionalna*, red. B. Cimała, J. Kwiatek, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2010.
- Regionalizm polski*, red. S. Dąbrowski, A. Kociszewski, A. Omelaniuk, C. Niedzielski, Ciechanów: Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, 1990.
- Regionalizm polski u progu XXI wieku*, red. S. Bednarek, Ciechanów: Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, 1994.
- Regulamin komisji do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej*, „Bibliografia Pedagogiczna” 1924, z. 1.
- Rewald J., *Historia impresjonizmu*, tłum. J. Guze, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.
- Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin: Gaudium, 2005.
- Romenets V.A., *Psychology of Creativity. Training*, K. Lybid, 2004.
- Rusiecka A., *Rola rodziny w kształtowaniu wartości kulturalnych dziecka*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, 2003.
- Ryczan K., *Nauczanie patriotyzmu*, „Wychowawca” 2003, nr 4.
- Ryszkowska H., *Lekcja o poszanowaniu książek*, „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 1.
- Sacher W., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- Santorski J., *Questions About the Way*, „Newsweek” 2005.
- Sapir E., *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, tłum. M. Buchta, Kraków: TAIWPN Universitas, 2010.
- Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.
- Schechner R., *Performatyka. Wstęp*, tłum. T. Kubikowski, Wrocław: Ośrodek Badania Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych, 2006.

- Schejbal M., Molicka R., *Teatr i terapia. Proces artystyczny – proces grupowy*, Bielsko-Biała: Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, 2005.
- Schwartz P.L., Webb G., *Assessment. Case Studies, Experience and Practice from Higher Education*, London 2002.
- Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.
- Shulga L.M., *Development of Creative Abilities of Preschool Children in the Classroom with the Draw. Synopsis of Lectures and Training Materials for Their Own Experience*, Kyiv: ISDO, 1995.
- Siemieniecki B., *Media Pedagogy*, Warsaw: Polish Scientific Publishers PWN, 2007.
- Sierotwiński J., *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.
- Šimik, *Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2011.
- Simonides J., *Opolskie legendy i bajki*, Opole: Wydawnictwo Nowik, 2008.
- Sipko K., *Dorośle o teatrze dla dzieci*, „Odra” 2007, nr 3.
- Skotnicki J., *Reżyseria jest sztuką pozorów*, „Sztuka dla Dziecka” 1989, nr 3.
- Skulska A., *Cele i metoda nauczania j. polskiego ze względu na nauczanie w szkole powszechnej*, „Muzeum” 1936.
- Sloboda J., *Umysł muzyczny. Poznawacza psychologia muzyki*, Warszawa: Wydawnictwo AMFC, 2002.
- Słownik artystów polskich*, red. J. Maurin-Białostocka, J. Derwojed, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, red. W. Kopaliński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.
- Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną zmianę współczesnej umysłowości*, tłum. Sy Borg, Poznań: Vesper, 2011.
- Solarz E., *D.E.S.I.G.N. Domowy elementarz sprzętów i gratów niecodziennych*, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry, 2010.
- Spis książek polecanych do bibliotek szkolnych przez komisję oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej przez Ministerstwo WRiOP w latach 1923–1928, Warszawa 1929.
- Standardy edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, W.A. Sacher, Warszawa: Fundacja „Muzyka Jest dla Wszystkich”, 2010.
- Stańkowski B., *Problemy dorastającej młodzieży. Rodzina i szkoła w oczach nastolatków – raport z badań empirycznych na Podhalu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005.
- Stokhausen K., *Notacja, interpretacja...*, „Res Facta” (Kraków), t. 1: 1967.
- Stravinsky I., *Le Rossignol* (CD), [w:] *Igor Stravinsky 1883–1971 the edition*, Sony Classical Operas, t. 8.
- Struk W., *Edukacja regionalna w szkole*, „Wychowawca” 2000, nr 10.
- Suchodolski B., Wojnar I., *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Suchoński A., *Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Sukhorukov G., Sukhomlynsky V.A., *The Development of Broadcasting Talents of Children*, „Gifted Child” 2000, nr 1.
- Суценко Т.И., *Основы внешкольной педагогики: пособие для класных руководителей, педагогов внешкольных учреждений*, Минск: Беларус навука, 2000.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2004.
- Synektyka a zdolności twórcze*, red. M. Knapik, W.A. Limont, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 1994.

- Szancer J.M., *Teatr cudów*, Warszawa: Czytelnik, 1972.
- Szczeptański M., Śliz A., *Innovative World – Innovative Individual*, „Law, Economy and Sociology Movement” 2011, nr 2.
- Szczyrba J., „Opera *Słowik* Igora Strawińskiego”, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. A. Jarzębskiej (maszynopis), Kraków: Instytut Muzykologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- Szelburg-Zarembina E., *Bracia miesiące*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1959.
- Szelburg-Zarembina E., *Kije samobije*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1949.
- Szelburg-Zarembina E., *Mały Afrykańczyk*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1959.
- Szelburg-Zarembina E., *Wesoła praca*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa Czytelnik 1951.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.
- Szopa J., Harciarek M., *Stres i jego modelowanie*, Częstochowa: Wydział Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, 2004.
- Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1979.
- Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1977.
- Sztuka książki*, red. M. Komza, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003.
- Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2011.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Szuman S., Brzychczy K., *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1938.
- Szuman S., Zagała S., *Malujemy*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1961.
- Szwarc E., *Uczennica klasy I*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1950.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001.
- Taboń S., *Renesans edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 4.
- Tadeusiewicz R., *The Dark Side of the Internet...*, Zamość: Training and Research Centre of University of Management and Administration in Zamość, 1999.
- Teml H., *Relaks w nauczaniu*, tłum. B. Szymańska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Terelak J.F., *Studia z psychologii stresu*, Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, 1997.
- Tillman D., Hsu D., *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3–7 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004.
- Tischner J., *Odpowiedzialność chrześcijańska*, Warszawa 1992.
- Tokarska E., Kopała J., *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009.
- Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, red. B. Borowiak, P. Szarota, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, 2004.
- Traczyński J., *Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 2–3.
- Trebnia-Staszal S., *Wychowanie regionalne – jego znaczenie*, [w:] *Edukacja regionalna. Podtatrze*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo MCDN, 2005.

- Trompenaars F., Hampden-Turner Ch., *Siedem wymiarów kultur. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, tłum. B. Nawrot, Kraków: Oficyna Ekonomiczna, 2002.
- Truskolaska J., *Osoba i zabawa. Elementy filozofii i pedagogiki zabaw*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2007.
- Trvalo udržateľný rozvoj očami detí predškolského veku*, red. M. Podhájecká, M. Miňová, Prešov: Prešovská univerzita Pedagogická falkuta, 2010.
- Trześniowski R., *Gry i zabawy ruchowe*, Warszawa: Sport i Turystyka, 1972.
- Uchyla-Zroski J., *Wartości w muzyce – studium monograficzne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Uczenie się międzykulturowe*, red. S. Martinelli, M. Taylor, pakiet szkoleniowy nr 4, Warszawa: Wydawnictwo Rady Europy, 2000.
- Volkov V.V., *Strategic Constructional and Architectural Management*, Kyiv 2007.
- Vyhotsky L.S., *Imagination and Creativity in the Age of Child. A Book for Teachers*, Moscow: Education, 1991.
- Walczak-Sarao' M., Kręcisz D., *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Program wychowania i edukacji przedszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2009.
- Wallon P., Cambier A., Egelhard D., *Rysunek dziecka*, tłum. R. Gałkowski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
- Wartości w muzyce. Interpretacja jako proces twórczy*, red. J. Uchyla-Zroski, t. 1–5, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008–2013.
- Wejchert-Waluszko M., *Teraz edukacja!*, „Art & Business” 2011, nr 6.
- Wesołowska E., *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Wielkość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012.
- Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981.
- Wiśniewska J.E., *W poszukiwaniu Złotego Klucza*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie, 1999.
- Witz I., *Krajobraz w malarstwie*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1970.
- Wöhrl R., Mayer W., *Wspaniałe gry i zabawy*, tłum. A. Makowska, Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2008.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1995.
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–2, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1986.
- Wybór książek dla dzieci i młodzieży*, red. W. Dąbrowska, Warszawa: Poradnia Biblioteczna Związku Bibliotekarzy Polskich, 1936.
- Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Jaruga, Przemyśl 2006.
- Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1965.
- Wyrzucić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domańska, Katowice – Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2008.
- Zacher L.W., *Transformacje społeczeństw. Od informacji do wiedzy*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2007.

- Zając-Jamróż J., *Cialo i wyobraźnia. Praktyczne aspekty pracy nad głosem Kristin Linklater w programie nauczania na wydziale aktorskim w Columbia University*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie” 2008, nr 1.
- Zellma A., *Edukacja regionalna a współczesne przemiany społeczne*, „Edukacja” 2001, nr 2.
- Zellma A., *Szkoła i dom w edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 6.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.
- Żyłka K., *Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4.

## Netografia

- <http://basnie.republika.pl/slowik.htm>, H.Ch. Andersen, *Słowik* (on-line)
- <http://bcpw.bg.pw.edu.pl/Content/1262/>, *Standardy w procesie digitalizacji obiektów dziedzictwa kulturowego*, red. G. Płoszajski
- <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>, M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport centrum badań nad kulturą popularną SWPS*, Warszawa 2010
- <http://bosko.pl/wiara/Zeby-ewangelizowac-trzeba-umiec-milczec.html>, Benedict XVI, *Silence and Word. Path of Evangelization*, Message on 46th World Communication Days, 2012
- [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm), *Survey of Public Participation in the Arts, the Europeans, Culture and Cultural Values*
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>, Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 16 listopada 2005 r. w sprawie dziedzictwa filmowego i konkurencyjności związanych z nim działań przemysłowych
- [http://europa.eu.int/information\\_society/activities/digital\\_libraries/doc/communication/pl](http://europa.eu.int/information_society/activities/digital_libraries/doc/communication/pl)
- [http://Files.gemius.pl/Reports/2011/gR\\_Audio\\_i\\_video\\_w\\_sieci\\_styczen\\_2011\\_ost.pdf](http://Files.gemius.pl/Reports/2011/gR_Audio_i_video_w_sieci_styczen_2011_ost.pdf)
- [http://hafelekar.at/CD\\_JIJ/pdf/pdf\\_pol/specyfika\\_miedzykulturowego\\_doradztwa\\_zawodowego.pdf](http://hafelekar.at/CD_JIJ/pdf/pdf_pol/specyfika_miedzykulturowego_doradztwa_zawodowego.pdf)
- <http://historiaimedia.org/2010/>
- <http://isap.sejm.gov.pl>
- <http://lib.znaimo.com.ua/docs/216/index-6909.html>, *Концепція позашкільної освіти та виховання*
- <http://mashup.ikm.gda.pl/>, *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*
- [http://natemat.pl/55617.generacja-z-młodzi-otwarc-i-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys/](http://natemat.pl/55617.generacja-z-mlodzi-otwarc-i-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys/), *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*
- <http://nowoczesnapolska.org.pl/2012/01/20/edukacja-medialna-i-informacyjna-raport-otwarcial/>
- <http://otwarta.nauka.pl/przewodnik-po-otwartej-nauce/6-otwarte-zasoby-edukacyjne/>
- <http://pedagogizyteatru.org/idea/pedagogika-teatru-definicje-podstawowe>, M. Szpak, *Pedagogika teatru – definicje podstawowe*
- <http://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf>, *My, dzieci sieci: wokół manifestu*
- [http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34962,9553754,Co\\_rzeszowskie\\_przedszkolaki\\_robia\\_w\\_grubasowni\\_.html#ixzz2TsBWCqHr](http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34962,9553754,Co_rzeszowskie_przedszkolaki_robia_w_grubasowni_.html#ixzz2TsBWCqHr), A. Kulczycka, *Co rzeszowskie przedszkolaki robią w grubasowni?*
- <http://tdint.pl/rafalglebocki/cyfrowa-demenca-jak-internet-nas-otepia/>, R. Głębocki, „*Cyfrowa demencja*” – *jak Internet nas otepia*
- [http://wsiz.rzeszow.pl/kadra/ileonowicz/Dokumenty\\_Local\\_WSIiZ/McLuhan.pdf](http://wsiz.rzeszow.pl/kadra/ileonowicz/Dokumenty_Local_WSIiZ/McLuhan.pdf)

- <http://www.adm.ap.gov.pl>
- <http://www.advocacy.gsat.edu.au/ADVOCACY/teacher6.html>, B. Nevill, *Teaching and Transformation*
- <http://www.arts.usyd.edu.au/departs/perform/about-us/profile.shtml> 2005
- <http://www.bajkidladzieci.13tka.com/bajki-z-rzutnika>
- <http://www.bestevidence.org>
- <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>, R. Chymkowski *et al.*, *Spoleczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.*
- <http://www.brpd.gov.pl>, Ustawa z dnia 31 marca 2000 regulująca stronę prawną reklam emitowanych w Telewizji Polskiej z wykorzystaniem przepisów prawa międzynarodowego i prawa Unii Europejskiej; Europejska Konwencja o telewizji z 1989 roku obowiązująca w Polsce od 1 maja 1993. Artykuł 16, 16a, 16b
- <http://www.cisco.com/web/PL/tomorrow-starts-here/ioe/index.html>, *The Internet of Everything*
- <http://www.coun-seling.org/CareerCenter/2006>
- <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, G. Siemens, *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, 2005
- [http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl/?option=com\\_content&view=article&cid=13:zeszyty-informacyjno-metodycznedoradczawzawodowego&catid=2:publikacje&Itemid=3](http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl/?option=com_content&view=article&cid=13:zeszyty-informacyjno-metodycznedoradczawzawodowego&catid=2:publikacje&Itemid=3)
- <http://www.FilmotekaSzkolna.pl>
- <http://www.frse.org.pl>
- <http://www.guardian.co.uk.Media>, T. Byron, *Children end Television Today*
- [http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigital-Age.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigital-Age.pdf), G. Siemens, *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*
- <http://www.iumw.pl/o-madrosoci/articles/wyklad-prof-gadacz.html>, T. Gadacz, *Pochwała mądrości*
- <http://www.kongreskultury.pl>, *Program digitalizacji dóbr kultury oraz gromadzenia, przechowywania i udostępniania obiektów cyfrowych w Polsce 2009–2020*
- <http://www.kongreskultury.pl/title,pid,556.html>
- <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*
- <http://www.men.gov.pl>
- <http://www.mswia.gov.pl>
- <http://www.nauka.gov.pl>
- <http://www.nimoz.pl/pl/wydawnictwa>, M. Szeląg, *Wprowadzenie do historii edukacji muzealnej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*
- <http://www.nina.gov.pl>
- <http://www.nina.gov.pl/edukacja/przewodnik>
- [http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&cid=36&Itemid=1711&limitstart=8](http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&cid=36&Itemid=1711&limitstart=8)
- <http://www.parp.gov.pl/index/more/301>, *Cudzoziemcy na polskim rynku pracy*
- <http://www.paulus.org.pl/display,220.html>, *Portale społecznościowe: bramy prawdy i wiary, nowe przestrzenie dla ewangelizacji*, Orędzie Papieża Benedykta XVI na 47. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu
- <http://www.pcworld.pl/news/142981/Microsoft.zrobi.system.dla.niepismienych.html>, *Will Microsoft Make Us Illiterate?*
- <http://www.pti.org.pl/index.php/>, *Znamy „Stan Polskiego Internetu”*
- [http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport\\_eukidsonline\\_all%20countries.pdf](http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport_eukidsonline_all%20countries.pdf), *Zagrożenia i bezpieczeństwo w Internecie z perspektywy dzieci w Europie*, EU Kids Online



- [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm), The International Standard Classification of Education
- <http://www.wfdif.com.pl/zaf/main.html>
- <http://www.wfo.com.pl/kod/frames.htm>
- <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>, Національна доктрина розвитку освіти
- <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>, Закон України “Про охорону дитинства”

## Akty prawne

- Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України, 28 червня 1996 р., Київ 2004.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 4 listopada 1950 r., DzU z 1993 r., nr 61, poz. 284 i 285; DzU z 1995 r., nr 36, poz. 175, 176 i 177; DzU z 1998 r., nr 147, poz. 962 oraz z 2002 r., nr 127, poz. 1084).
- Podstawa programowa ścieżki edukacyjnej: Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, [w:] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych, w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, DzU z 15 stycznia 2009 roku, nr 4, poz. 17, załącznik nr 1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 roku *W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU nr 51, poz. 458 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku *W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU z 2009 r., nr 4, nr 17).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku *W sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* (DzU nr 253, poz. 1520 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 4 listopada 2011 roku *W sprawie wzorcowych efektów kształcenia* (DzU nr 253, poz. 1521).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku *W sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (DzU, poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku *W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU, poz. 977).
- Rozporządzenie z 14 marca 2012 roku Parlamentu Europejskiego i Rady *W sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1081/2006*, Bruksela 2012.
- Україна XXI століття. Державна національна програма “Освіта”, Київ: Райдуга, 1994.
- Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Ustawa o prawach autorskich i prawach pokrewnych z 4 lutego 1994 roku (DzU 2000 r., nr 80, poz. 904).
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1996 roku (DzU nr 67, poz. 329 z późn. zm.).
- Ustawa z 19 listopada 1999 roku Prawo działalności gospodarczej (DzU z 1999 r., nr 101, poz. 1178 z późn. zm.).
- Ustawa z 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (DzU z 2003 r., nr 128, poz. 1176 z późn. zm.).
- Ustawa z 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej (DzU z 2004 r., nr 173, poz. 1807 z późn. zm.) dla cudzoziemców, którzy mogą podejmować i wykonywać działalność gospodarczą na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na takich samych zasadach jak obywatele polscy.



- Ustawa z 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym* (DzU z 2012 r., poz. 572 i 742).
- Ustawa z 28 lipca 2011 roku o zalegalizowaniu pobytu niektórych cudzoziemców na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz o zmianie ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej i ustawy o cudzoziemcach (DzU z 2011 r., nr 191, poz. 1133 z późn. zm.).
- Закон України "Про освіту", [в:] *Освіта України: нормативно-правові документи: зб. нормат. док.*, голов. ред. В.Г. Кремень, Київ: Міленіум, 2001, с. 11–38.
- Закон України "Про позашкільну освіту", [в:] *Освіта України: нормативно-правові документи: зб. нормат. док.*, голов. ред. В.Г. Кремень, Київ: Міленіум, 2001, с. 229–251.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego z 23 kwietnia 2008 roku *W sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (DzUrz UE 2008/C 111/01).

## Spis treści

Słowo od redaktorek .....	5
---------------------------	---

### Część I

#### Edukacja plastyczna i muzyczna

##### **Katarzyna Dormus**

Ewolucja metod nauczania rysunków jako odbicie pedagogicznych i artystycznych prądów epoki (na przykładzie dziewiętnastowiecznej szkoły galicyjskiej) .....	11
---	----

##### **Ewa Jędrzejowska**

Rozwój schematu rysunkowego postaci ludzkiej w pracach dzieci przedszkolnych .....	25
--	----

##### **Halina Sala-Wójcik**

Zabawka dydaktyczna miękka w zabawach plastycznych dzieci w przedszkolu .....	36
---	----

##### **Anna Steliga**

Rola przedszkolnej edukacji plastycznej w rozwoju osobowości twórczej na przykładzie autorskich Warsztatów Małego Artysty .....	46
---	----

##### **Julia Gąszczak-Wilde**

Plener plastyczny dla dzieci i młodzieży, jego funkcja i znaczenie .....	68
--	----

##### **Victoria Moroz**

Ukrainian Decorative Art of Maria Prymachenko as a Source of Artistic Creativity of Preschool Children .....	72
--	----

##### **Anetta Pasternak**

Bajki muzyczne i ich znaczenie dla rozwoju twórczej ekspresji dziecka .....	75
---	----

##### **Jadwiga Uchyła-Zroski**

Muzyka źródłem wartości i działań twórczych dziecka .....	84
---	----

##### **Anna Kalarus**

Specyficzny sposób wykorzystania muzycznych działań percepcyjno-zabawotwórczych jako formy aktywności o charakterze prewencyjnym wobec stresu szkolnego .....	99
---	----

##### **Bogusława Opolska-Targosz**

Rola metody Émile'a Jaques-Dalcroze'a w procesie edukacyjno-wychowawczym .....	106
--	-----

**Joanna Szczyrba**

- Muzyka dla dzieci, czyli działania intersemiotyczne  
zaprojektowane wokół opery *Słowik* Igora Strawińskiego .....113

**Monika Waligóra**

- Poznanie wielozmysłowe w muzycznej edukacji dzieci w przedszkolu .....124

## Część II

## Edukacja w teatrze i w muzeum

**Jerzy Bielunas**

- Wybrane uwagi na temat dramaturgii przedstawień dla dzieci .....137

**Józefa Zając-Jamróż**

- Ciało i wyobrażenia w mówieniu. Metodyka integracyjnej pracy  
nad dykcją w edukacji teatralnej dzieci i młodzieży .....146

**Edyta Nieduziak**

- Terapia w teatrze dziecięcym – możliwości wykorzystania .....154

**Inka Dowłasz**

- Program Terapii przez Sztukę w Teatrze Ludowym w Nowej Hucie .....169

**Dorota Jędruch, Anna Walczyk**

- Zmieniony model recepcji kultury. Inny odbiorca / inne muzeum  
– założenia i cele projektu badawczego Muzeum Narodowego  
w Krakowie .....174

## Część III

## Media w edukacji

**Janusz Morbitzer**

- Cultural Context of the Internet .....181

**Emilia Musiał**

- Dziecko w świecie nowych mediów .....192

**Rafał Fudala**

- Płytko czy głęboko, czyli o medialnych (i nie tylko)  
rozmyślaniach pewnego śledzia .....202

**Tatiana Kłosińska**

- Twórcze aspekty reklam telewizyjnych w percepcji  
dzieci w młodszym wieku szkolnym .....210

**Anna Boguszewska**

- Na przykładzie uczniowskich lektur – edukacja medialna  
a ilustrowana książka dla dzieci w Polsce .....219

**Ewa Kozłowska**

- Stare wątki – nowa jakość. Cyfryzacja dóbr kultury  
a otwartość w edukacji. Program Filmoteka Szkolna .....241

## Część IV

## Międzykulturowe i wielokulturowe konteksty edukacji

**Małgorzata Drost-Rudnicka**

- Wiedza uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej  
na temat regionu .....255

**Urszula Dworska**

- Rola środowiska rodzinnego w zakresie przybliżania uczniom  
w młodszy wieku szkolnym dziedzictwa kulturowego regionu .....264

**Olena Bykowska**

- Teoretyczno-metodyczne podstawy edukacji  
pozaszkolnej na Ukrainie .....277

**Izabella Kust**

- Międzykulturowe aspekty pracy doradczej –  
działania wieloaspektowe .....288

**Miroslav Tatarenko**

- Awereness of the Educational Role of the Father  
in the Conditions of the Traditional and Modern Culture  
of the Ukrainian Family .....303

## Część V

## Kreacyjne i kulturowe wartości edukacji

**Kinga Kuszak**

- Edukacja językowa jako element edukacji kulturowej uczniów .....309

**Beata Oelszlaeger-Kosturek, Elżbieta Schinohl**

- Przestrzenie współbycia dzieci i nauczyciela w pedagogice  
Celestyna Freineta .....320

**Jolanta Olkusz**

- Wybrane aspekty wychowania do wartości patriotycznych  
we współczesnej edukacji przedszkolnej .....335

**Joanna Michalak-Dawidziuk**

- Jakość w edukacji a rynek pracy .....348

**Galina Sukhorukova**

- The Process of Preparing Creative Educator  
at the Institute of Child Development .....371

**Olena Shevniuk**

Axiological Approach in Professional Preparation  
of Future Teachers of Fine Arts .....374

**Olena Kaidanovska**

Portfolio in Architect's Professional Activity and Education .....381

**Olga Chvorsyuk**


Factors Informing Psychological and Spiritual Health  
at Preschool Age in Terms of Hagiotherapy .....393

Bibliografia .....396









Publikacja odpowiada nie tylko na zapotrzebowanie teoretyków zajmujących się ewolucją kultury i jej wieloma kontekstami, ale także praktyków – pedagogów, psychologów, nauczycieli, którzy tworzą i wykorzystują strategie pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi oparte na założeniach pedagogiki kultury, choć czynią to nierzadko w sposób intuicyjny. Warto podkreślić także jej znaczenie dla studentów kierunków pedagogicznych, artystycznych i nauczycielskich, którym analiza prezentowanych zagadnień pozwoli zrozumieć istotę i wagę problemów związanych z edukacją kulturalną osób bez względu na ich wiek, podkulturę, z której się wywodzą, czy możliwości psychofizyczne.

Zebrane w tym tomie artykuły zachęcają Czytelnika do głębszych przemyśleń i stawiania kolejnych pytań, odpowiedzi na które sprzyjać będzie budowaniu dialogu i niwelowaniu pewnej ambiwalencji – z jednej strony cenimy kulturę, z drugiej zaś lekceważymy ją, nie dostrzegając jej rzeczywistego znaczenia w całościowym procesie wychowania i samowychowania człowieka.

Z recenzji prof. UAM dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Prace Monograficzne 721

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-917-1