

Nasze kunsztowanie

Nasze kunsztowanie

w warsztatach artystycznych, projektach twórczych,
akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni

pod redakcją Marzeny Bogus



Częstochowa 2016

Recenzenci publikacji:
Prof. zw. Eugeniusz Józefowski
Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu

Mgr Maria Drzewiecka
Metodyk Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
nauczycielka plastyki z 40-letnim doświadczeniem

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej Mischak

Opracowanie graficzne, skład i łamanie



www.kurasiak.com
tel. +48 605 543 122

Korekta
Paulina Piasecka, Piotr Kurasiak

W projekcie okładki wykorzystano pracę Mai Białas

ISBN 978-83-7455-438-1

Praca przygotowana i finansowana w ramach projektów badawczych finansowanych ze środków
na działalność statutową Wydziału Sztuki Akademii im. Jana Długosza
DS/WS/6124/2014
DS/WS/5114/2015

© Copyright by Autorki, Częstochowa 2016
© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,
Częstochowa 2016

Wydawca:
Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
Tel. (34) 378 43 29, faks (34) 378 43 19
www.ajd.czyst.pl



tym, którzy dają odwagę,
tworzą okazje, otwierają oczy



Spis treści

Nieco nadziei na ciekawość	11
----------------------------------	----

Część I

Marzena Bogus – *Zwał jak zwał*

Troska o właściwe definicje, czyli ambaras z nazwą.....	15
Co jest co, czyli „tezaurus” używanych określeń	21
Warsztaty.....	21
Projekt	27
Zabawa	31
Akcja plastyczna (artystyczna).....	32
Laboratorium	34
Trening.....	35
Kilka refleksji na marginesie edukacji artystycznej i kulturalnej	37
Jak to z lekcjami rysunku w szkołach było – wykład.....	45
Grunť – idee głównych prekursorów nauczania rysunku w szkołach.....	47
Główne tendencje i metody kształcenia plastycznego na świecie w XIX i na początku XX wieku	50
Etapy wprowadzenia tego przedmiotu do edukacji powszechnej w Polsce.....	54
Dominujące nurty i koncepcje kształcenia estetycznego i stosowane metody w edukacji rysunku w Polsce	58
O czym była mowa?	61

Część IIMarzena Bogus – *Takie moje wędrowanie*

Nauczyciel plastyki jako inspirator i przewodnik twórczego myślenia	69
Fotografia w warsztacie dydaktycznym nauczyciela plastyki	75
Techniki fotograficzne do zastosowania na lekcjach plastyki w szkole podstawowej	85
Dialog nauczyciel – uczeń na zajęciach plastyki	89
Problem obszaru fotografii w kształceniu medialnym dziecka	99
Plastyka inaczej	111
Tu nie ma kątów	117
Róbmy „swoje”	127
Praktyczna realizacja programu Przedszkolak w świecie piękna.....	133
Warsztaty artystyczne pretekstem do badań komunikacji społecznej dziecięcych grup integracyjnych...	141
Niekończące się poszukiwania.....	151
Podkówka szczęścia. Upowszechnianie kultury w dziecięcych grupach integracyjnych – edukacja pozainstytucjonalna/nieformalna.....	153
Czy naprawdę zdolne? Recepcja „talentu” przez środowisko rodzinne w badaniach podłużnych	167
Ciągłość/trwanie czyli warsztaty plastyczne idące w lata(ch).....	183
Istota dialogu w rodzinie czyli nawigacja ku wartościom wychowawczym	193
Arteterapia a zajęcia szkolne	213

Część III

Poniższe autorki – *Tylko się nie bój*

Zamiast celów 231

Aleksandra Szczygieł – *Radość tworzenia* 237

Dłoń optymistycznie malowana..... 237

Gdzie chowa się moje szczęście? 239

Zabawa w projektanta..... 240

Malowanie bańkami mydlanymi 242

Rzucanie kolorami 242

Marzeniowo..... 243

Magiczne przedmioty 244

Kleksografia..... 244

Adrianna Zawadzka – *Warsztaty z serca* 247

Marzycielska poczta..... 247

Rybki z folii/z dna oceanu 248

Zwierzaki na folii..... 250

Jeżyk i inne zwierzątka 250

Rodzina Myszkowskich ze wsi Rurki Małe..... 252

Daleko w Egipcie..... 252

Krewni i znajomi kotka Rysia..... 254

Mój dom w Radomsku 254

Marzena Bogus – *Tańczowały artystały*..... 255

Tańczowały artystały, jeden duży, drugi mały... 255

Szaty Króla 257

Kraina Chachów..... 257

Tu nie ma kątów..... 258

Bajki śpiewane i malowane	261
Przedszkolak w świecie piękna	262
Arte, ale czy terapia?	262
Pomaluj mi... świetlicę	262
Podkówka szczęścia.....	265
Przyjaciela mieć – przyjacielem być.....	265
Artystyczna Karuzela	265
Jaki jestem, jaki chciałbym być	266
Jak Królik z kapelusza.....	266
Jola Stanisław – <i>Impresja i współistnienie</i>	273
Dni stworzenia	273
Filcowe warsztaty	274
Tuwim	277
Wyspiański	278
Pan Tadeusz.....	281
Mickiewiczowskie warsztaty	282
Haiku	284
Edyta Cieślak-Moczek – <i>W Niebo-wzięcie, czyli o artystycznych działaniach z samą sobą i innymi</i>	287
Niebowo	287
Marysine stadko	291
Piaskowe wycinanki.....	292
Koguciarnia	292
Konie, koniki, koniczki.....	297
Strachy na „strachy”	298
Anna Krukowska – <i>Muzyka jest w nas</i>	301
Festiwal dźwięków	301
Moje instrumentarium.....	302

Obraz nutą zapisany	305
Pachnidelka	306
Muzyczne kubeczki	307
Wodny świat.....	308
Marta Wawrońska-Koch – <i>Twórcze świetlicowanie</i>	311
Dłoń	311
Przestrzeń	313
Znak.....	318
Czas.....	321
Anna Ankowska – <i>Daj szansę, wykorzystaj możliwości</i>	323
Życie to jest teatr	323
Na dobry początek.....	324
Na lekcji	324
Nie tylko w szkole	327
Jesteś bardzo ważny	327
Zajęcia teatralne.....	328
Blisko sztuki	328
Metamorfozy	328
Tworzymy więzy	331
Affectus	331
Blisko szkoły.....	332
Inni też potrafią.....	335
Na rodziców zawsze można liczyć.....	335
Nieocenione – <i>Wszystkie nasze ziemskie sprawy</i>	337
Marta Kasprzyk	
Tiffany z dziadkami.....	337
Nocne Palenie uRodziny Ceramika	338

Iza Kot

Twórcze podróże w czasie i przestrzeni	341
Jestem, ale być mogę	341
Sztuka zJedzenia	342
Summary.....	343
Autorzy zdjęć	346
Literatura	347
Strony internetowe	355

Nieco nadziei na ciekawość

Każda książka „z ambicjami”, zgodnie z utrwaloną tradycją, powinna zaczynać się od wstępu, w którym zamieszczone zostaną zamierzenia autorów, a także zawierać określenie celu, pytań badawczych, opisanie zastosowanej metodologii i literatury, która odnosi się do podjętego tematu. Ponieważ jednak nasza publikacja w zamierzeniu ma trafić do rąk pasjonatów działań niekonwencjonalnych, spróbujemy ją zacząć w sposób nieszablonowy, ale bez wyważania otwartych drzwi. Powstała bowiem z myślą o dzieciach, choć przeznaczona jest głównie dla studentów kierunków artystycznych, którzy posiadają także ambicje pedagogiczne, edukatorów sztuki, nauczycieli i wszystkich, którzy z ciekawością sekundują niebanalnym poczynaniom. To oni „odpowiadają” za otwartość wypowiedzi swoich podopiecznych, to oni dają im siłę i odwagę do śmiałych i świeżych działań. Może książka zatytułowana *Nasze kunsztowanie* wywoła u Czytelnika reakcję: ja potrafię lepiej, inaczej, głębiej, stosowniej oraz będzie inicjatywą do kielkowania i powstawania własnych działań twórczych. O to nam chodzi. O coraz szersze „chwalenie się”, popularyzowanie i czynienie znacznie więcej niż autorki zamieszczonych tu tekstów i animacji. Ta książka jest również spełnieniem tęsknoty dotyczącej

wydania opracowania metodycznego w postaci esejów, a nie sformalizowanych artykułów naukowych¹, zamieszczenia takich zdań, które czytamy w „międzyczasie”, a zdjęcia z działań oglądamy z mimowolnym uśmiechem². Wynika to zapewne z wewnętrznej przekory przeciw panoszącym się w edukacji sylabusom, kartom przedmiotów, konspektom i scenariuszom, które od wielu lat „zabierają” nam czas, a sformalizowane działania niekoniecznie przekładają się na „wyższą jakość nauczania i dobre praktyki”.

¹ Nadmierna profesjonalizacja języka może być przeszkodą w odbiorze tekstów, dlatego skłoniliśmy się w kierunku eseju. Wszystkich ewentualnych oponentów takiego podejścia spróbujemy przekonać wypowiedzią Aleksandra Jackiewicza, krytyka i teoretyka filmu, pochodząca sprzed pół wieku, który podczas dyskusji konferencyjnej powiedział, że „we Francji esej traktowany jest jako tekst paranaukowy. Ale kiedy my, u nas w kraju, staramy się w podobny sposób myśleć czy pracować, słyszymy zarzuty, że to jest tylko krytyka i eseistyka, że to nie nauka”, za: *Proces historyczny w literaturze i sztuce: materiały konferencji naukowej*, red. M. Janion, A. Piorunowa, Warszawa 1965, s. 274.

² Przytoczę tu fragment wypowiedzi Grażyny Szafraniec, która pisze: „w ostatnim okresie naukę pozbawiono wzroku, słuchu, smaku, dotyku, a wraz z nimi znikają wartości estetyczne i etyczne: wszelkie uczucia, dusza, świadomość ideału. Ze sfery dyskursu naukowego wyrzucono udział przeżycia”. G. Szafraniec, *Miedzy sztuką a terapią. Obszary poszukiwań*, w: *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik, Katowice 2003, s. 125.

Nie jesteśmy w swoim pomysle pierwsze. Przeszło dekadę temu zaczęły pojawiać się na rynku polskim książki o warsztatach artystycznych, projektach i animacjach, które były dokumentacją wieloletnich działań edukatorskich prowadzonych przez uznanych twórców. Również Instytut Plastyki, a obecnie Instytut Sztuk Pięknych ma przeszło 30-letnie doświadczenie na polu twórczości warsztatowej, toteż razem z nauczycielkami, często będącymi naszymi absolwentkami i wybranymi studentkami, dzielimy się naszą radością tworzenia i z tworzenia. Upowszechniamy nie tylko artystyczną twórczość, kreację zaliczaną do wybitnej czy dojrzalej, ale też skryształizowaną, oraz propagujemy tę, która dopiero się kształtuje – płynną, tworzącą zadatek, potencję i ciekawość³. Obecne programy szkolne nie przeznaczają dla lekcji plastyki i muzyki wiele miejsca⁴ – są zaledwie sygnałem potężnego utworu, w który można się „wsłuchać” i który samodzielnie można komponować; odpowiednia „przygrywka” może sprawić cuda. Takie „dziwy”

prowokują osoby, które pracują niekonwencjonalnie, a ich aktywność trudno zaliczyć do typowych lekcji szkolnych. Działają niesztampowo, bo ciążą im często granice programów i stawiane warunki brzegowe, toteż wychodzą poza schemat.

Jak wspomniano, książka przeznaczona jest głównie dla praktyków, dlatego rozdział wprowadzający starano się ograniczyć do minimum. Każdy zamieszczony tekst opisu działań jest inny, a za treść bezpośrednio odpowiedzialna jest jego autorka – dlatego starano się nie wprowadzać ujednoliceń redakcyjnych, które mogłyby zniekształcić emocjonalny przekaz. Myślę, że udało się stworzyć książkę, która pokazuje, jak animatorki (będące często nauczycielkami) radzą sobie z „obejściem” edukacji formalnej, obwarowanej celami i konspektami, pisząc ciekawie, rzeczowo, a nade wszystko inspirująco, bo *Nasze kunsztowanie* to publikacja o działaniach artystycznych, które przybrały formę projektów, warsztatów, akcji, zabaw... i podróżowania wyobraźni⁵.

Marzena Bogus

³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005, s. 215–220.

⁴ Lekcje muzyki i plastyki są w programach od pierwszego do trzeciego etapu kształcenia. Jest to dobry początek, ale czy zapewnia odpowiednie jakościowo wykształcenie artystyczne? Większą wagę przywiązuje się w szkołach bowiem do wiedzy niż do ekspresji.

⁵ Autorem zwrotu „podróżowanie wyobraźni” jest prof. Ryszard Maciej Łukasiewicz.



Część I Zwał jak zwał

Marzena Bogus



Troska o właściwe definicje, czyli ambaras z nazwą

Aby łatwiej było zrozumieć intencję, ideę i istotę naszych poczynąń, spróbujemy dokonać krótkiej eksplikacji kategorii, którymi się posługujemy. Szkolne? Tak, ale jednocześnie potrzebne, ponieważ używane terminy zaliczyć można do kręgu pojęć naturalnych, a nie arystotelesowskich. Trudno jednak mówić o uściśleniach i desygnatach zjawisk, gdyż jak przedstawimy poniżej, każde określenie jest wręcz nierozrwalne z konceptem osoby, która się nim posługuje. Dlatego też pozwoliłyśmy sobie na użycie wyjątkowego, „własnego” słowa w tytule książki: kunsztowanie – którego na próżno szukać w słownikach⁶.

⁶ Odnajdziemy za to słowo „kunsztownie”, które w słowniku synonimów ma wyłącznie pozytywne konotacje, oznaczając: akuratnie, arcypięknie, artystycznie, bardzo dobrze, bez zarzutu, bezbłędnie, bezkonkurencyjnie, biegle, celująco, cudnie, czarownie, dekoracyjnie, delikatnie, dociekliwie, dogłębnie, dokładnie, doskonale, drobiazgowo, efektownie, elegancko, estetycznie, fantastycznie, fenomenalnie, finezyjnie, genialnie, gorliwie, gruntownie, harmonijnie, idealnie, imponująco, kapitalnie, koncertowo, kwitnąco, ładnie, misternie, mistrzowsko, nadzwyczajnie, niedościgłe, nienagannie, niepospolicie, niepowszednio, niespotykane, niezrównanie, niezwykle, olniewająco, perfekcyjnie, pieczołowicie, pierwszorzędnie, pokazowo, popisowo, porywająco, porządnie, precyzyjnie, przecudnie, przeuroczo, przewybornie, przykładowie, rewelacyjnie, rozbijająco, rzetelnie, setnie, skrzętnie, solidnie, sta-

Miałyśmy z nazwą nie lada problem, poszukiwania były długie, bo tak naprawdę każda z nas nosi w sobie i czuje to, co robi, ale nazwać, „o co chodzi” i określić warunki brzegowe jest trudno. Zamiennie używamy pojęcia warsztaty artystyczne, projekty, akcje plastyczne lub laboratoria, ale ponieważ „od twórczości kręci się w głowie”⁷, to wszystkie one w jakiś sposób zostały „urynkowane”. Skoro zatem galeria kojarzy się dzisiaj bardziej z domem handlowym niż przybytkiem sztuki, to może odpowiedniego słowa należałoby szukać w innych obszarach i nie „tych” dziedzinach? Słowa kreatywny, oryginalny, twórczy, dywergencyjny zostały tak wyeksploatowane, że czasem, posłużmy się tu kolokwializmem, wręcz „obciach” ich używać⁸. Podobnie jest z przedrostkiem „art”, który wykorzystywany jest nadmiernie, by stworzyć nową jakość, ciekawy tytuł polegający na dzieleniu

rannie, subtelnie, sumiennie, ślicznie, śpiewająco, troskliwe, upojnie, uroczo, urzekająco, wdzięcznie, wirtuozersko, wnikliwie, wprawnie, wspaniale, wybitnie, wybornie, wyczerpująco, wyjątkowo, wyrafinowanie, wyśmienicie, wzorowo, zachwycająco, zjawiskowo, znakomicie, zniewalająco.

⁷ A. Nałaskowski, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995, s. 105.

⁸ Podobnie stało się z nazwami metod, które stosuje się w celu wspierania twórczości.

słów, eksponowaniu któregoś z członów⁹. Jednak czy podobne w proveniencji określenia, takie jak: „wnikliwości plastyczne”, „misterności artystyczne”, „zNOSZENIA twórcze”, nie będą wyłącznie sposobem na wyróżnienie się? Jeśli coś nosi cechy „długiego trwania” i ciągle jest żywe, nośne, to powinno mieć równie trwałą i adekwatną nazwę, która nie ulega zmianom fasonów i kolorytów naukowych. Na dodatek dobrze, by była to nazwa polska lub trwale zaanektowana do naszego języka, bo „pasożytujące” w publikacjach brainstormingi, mappingi, e-learningi nie wszystkich uwodzą nowoczesnością. Z kolei nie wydaje się także celowe poszukiwanie odpowiedniej nazwy w słowach archaicznych, choć np. taka raroteka artystyczna podkreśliłaby może rzadkość i niezwykłość działań. Niestety żadne stymulatory ani zwroty intensyfikujące język, żaden animusz, akcent ani swada wyrażenia nie pozwolą na idealne określenie tego, co robimy. Trudno nam znaleźć nazwę dla formy organizacyjnej, metody naszych działań, za to mamy pewność, że dzieci (uczestnicy), które biorą w nich udział, zapamiętują te czynności na długo¹⁰.

⁹ W latach 80. nowatorska była nazwa pARTner, jednak teraz znalezione w sieci ARTour, WrzeszczART, Aqua Art, Art Hotel, Art Sushi, nie są w stanie powiedzieć nic więcej niż to, że w tytule mają „a”, „r” i „t”.

¹⁰ Mamy o tym informacje zwrotne, choćby w wiadomościach mailowych od tych, którzy uczestniczyli w zajęciach przeszło 15 lat temu, i tych, dla których organizowałam zajęcia przed 5 laty. Niektóre prace przechowywane są do dziś,

Po długich poszukiwaniach pozostało kunsztowanie, ponieważ słowo to, za swoją podstawą słowotwórczą, oznacza wykonywanie rzemiosła – w naszym wypadku pedagogicznego, edukatorskiego, wymagającego dużych umiejętności. Nie chodzi o perfekcję, ale o działania otwarte na pasję, fantazję i żarliwość. To słowo, może nieskromnie, ale kłania się do stóp animatorom pełnym weny i animuszu, które pokazują wieloletnią energię i niezłomność w kontynuowaniu swoich poczyną. One niewątpliwie posługują się kunsztem: pedagogicznym, komunikacyjnym, motywacyjnym, maestrią podmiotowego traktowania dziecka, która w warsztatach i projektach odgrywa rolę priorytetową. W tej „sztuce” liczy się ich autorytet i aura, a mówiąc językiem pedagogiki: mają kreatywne i emocjonalno-społeczne kompetencje oraz stwarzają prokreatywną atmosferę¹¹. O znaczeniu kompetencji w komunikacji artystycznej pisała także Maria Tyszkowa¹² i inni

jak np. szklane placki, które stały się rodzajem amuletu, a pomalowana świetlica w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym jest dla wychowanków unaocznieniem, że komuś chciało się dla nich pracować długo i ciężko.

¹¹ B. Dyrda, I. Przybylska, *Emocjonalne i twórcze kompetencje nauczyciela a wspomaganie aktywności twórczej uczniów*, w: *Edukacja artystyczna a metafora*, red. W. Limont, B. Dittkowska, Toruń 2008, s. 102–104.

¹² M. Tyszkowa, *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej: rola zabawy*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996, s. 92–94.

autorzy wielokrotnie negujący rolę „inkwizytora szkolnego”, a podkreślający dialog bez arbitra¹³. Właśnie charyzma prowadzących, ich intuicja, umiejętności i świeżość spojrzenia, cieszenia się z doświadczeń i doświadczania oraz poczucie tego, że nie animator działań jest podczas spotkań najważniejszy, ma dla klimatu zajęć znaczenie bazy. Arcyważne jest również bycie „partnerem”¹⁴, szacunek, uznawanie podmiotowości i tego, że w procesie działań każde rozwiązanie dziecka jest jedyne, dobre, właściwe i pełne sensu, że nie ma złych rozwiązań i złych odpowiedzi, ale nie ma też podium, bo ono wskazywałoby na ocenianie, na sędziowanie. Prowadzący uczy się od dziecka i z dzieckiem, toteż preferujemy edukację dialogiczną, w toku której „głos ucznia jest równie ważny jak głos nauczyciela”¹⁵. Popieramy model

wymiany, kontestacji systemu edukacyjnego (metoda P. Freire’a¹⁶), by nie doprowadzić do zniewalania, manipulowania, „wyuczonej nieudolności” czy strachu przed działaniami artystycznymi. Nie jest to pusta kategoria albo kategoria pozorów.

W przedstawionych działaniach ważne jest to, co czuje dziecko, ale także i to, co my czujemy podczas prowadzenia zajęć, chcąc poruszyć wszystkie funkcje psychiki zarówno wrażenie, myślenie, uczucie jak i intuicję. Chodzi o to, by pozwolić dziecku „być” w procesie twórczym, tak jak ono samo tego chce, dawać mu przy tym odwagę i cieszyć się z jego odkryć, a jednocześnie cały czas mieć świadomość, że prowadzone działania dotyczące artystycznego kunsztowania nie mają, nie mogą mieć, z góry założonych punktów programu, choć przecież mają przemyślaną koncepcję. Nie ma w nich prawidłowych rezultatów, właściwych odpowiedzi, gotowych wyników ani oceny wewnętrznej czy zewnętrznej. Nie ma też rygorystycznych ram czasowych, a końcowy sukces w postaci „dzieła” nie jest priorytetem. Bo rezultaty w formie prac, jeśli w ogóle powstaną, mogą mieć

¹³ Jedną z pierwszych autorek w Polsce, która pisała o takim podejściu do kształcenia, jest Joanna Rutkowiak. J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6 oraz *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

¹⁴ Słowo zostało wzięte w cudzysłów ponieważ uważam, że to określenie nie jest właściwie, odpowiednio użyte, gdyż dziecka nie można traktować jako partnera dorosłego, choćby z powodu różnicy wieku oraz różnych etapów „stawiania się” i doświadczeń życiowych. Bycie „partnerem” to niewywyższanie się, spolegliwość i uważność prowadzącego w prowadzonym dialogu artystycznym.

¹⁵ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2000, s. 39–40.

¹⁶ Paulo Freire, twórca pedagogiki emancypacyjnej, wskazuje dwa aspekty emancypacji – subiektywny i obiektywny. Pierwszy z nich polega właśnie na opanowaniu umiejętności uczenia się poprzez dialog z nauczycielem, który z kolei stara się zrozumieć potrzeby swego ucznia, jego aspiracje i podejmuje z nim współdziałanie. Aspekt obiektywny polega na przeciwstawianiu się wszelkim formom zbędnej dominacji, za: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1996, s. 269.

różne rozwiązania, pełne osobistych doświadczeń i przeżywania. Każde działanie stanowi wyzwanie o odmiennym stopniu trudności, ale nasze kunsztowanie wymaga zgodnej komunikacji i obustronnej antycypacji w podejmowaniu ryzyka, pozostając jednocześnie motywowanym kreatywnym napięciem, ale i odprężoną koncentracją. Po prostu stosujemy uważność – na siebie i innych. Wydaje się bowiem, że ciągle doskwiera rzadkość tego fenomenu, dlatego prowokuje nas do tego, by kunszt rozumiany jako spotkanie w procesie, a nie wyłącznie w osiągnięciu efektu, przywrócić edukacji. Nie piszemy jednak, co w edukacji być powinno, co wypada, co musi nauczyciel, a co uczeń¹⁷, bo samo użycie słów takich jak: należy, trzeba, obowiązuje, zakłada, że my wiemy lepiej, a to nieprawda. Często same nie jesteśmy pewne, w swoich działaniach tylko proponujemy, towarzyszymy, inspirujemy, czasami podpowiadamy. Toteż piszemy, że uczestnik naszych działań artystycznych może znaleźć, odkryć, przeżyć, wykonać, bawić się... uczyć. Naczelną zasadą jest to, by nie ingerować w żadną powstającą pracę, bo to indywidualna sfera działania „twórcy”, jego proces i ewentualny efekt.

¹⁷ Czytając książki dotyczące kształcenia, nauczania, wychowania, mogę stwierdzić, że niemalże nie ma takich, w których autorzy nie posługują się słowami: „powinien”, „musi”, „należy”.

Mówimy o działaniach opartych na warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych, zabawach i podróżowaniu wyobraźni. Te terminy, zamieszczone w podtytule, są nam potrzebne, ponieważ nacechowane są przede wszystkim pracą w oparciu o aktywność plastyczną, muzyczną, dramową czy parateatralną. Na najważniejsze pytania o prymarne „po co”, wyjściowe „dlaczego”, kluczowe „z kim”, autorki odpowiadają wspólnie w części zatytułowanej *Tylko się nie bój*, a wyniki refleksji zamieszczają przed własnymi opisami działań, właśnie po to, by uniknąć epatowania celami, formami i metodami.

Każda z nas miała/ma swojego „mistrza”, teraz uczymy się również od siebie i naszych gości (słowo uczestnik nie oddaje właściwych relacji). Każda przyjęła to, co w nauce „guru” było dla niej najistotniejsze. Ponieważ jednak trudno, opisując poszczególne kwestie, wypowiadać się w imieniu wszystkich autorek, to jako pomysłodawczynie tego książkowego przedsięwzięcia, będę je omawiać w odniesieniu do własnych refleksji. A mnie urzekło „podróżowanie wyobraźni”, które od przeszło 20 lat towarzyszy mi w mojej edukatorskiej drodze¹⁸. Bo wyobraźnia jest ważniejsza niż

¹⁸ Udział w College’u praktycznej nauki metody „PROedukacja” prowadzonym przez Wolne Inicjatywy Edukacyjne oraz warsztaty ekologiczne „Naturamy” zmieniły moje podejście do procesu kształcenia. Później były warsztaty Klanzy, W. Karolaka i E. Józefowskiego, a każde rodziły coraz większą refleksyjność nad tzw. tradycyjną edukacją.

wiedza¹⁹, mawiał Albert Einstein, a Ryszard M. Łukaszewicz skonstatował, że wyobraźnia jest ważniejsza od inteligencji, służy bowiem temu, by kreować światy możliwe, pożądane, wymarzone, wytęsknione, utopijne²⁰. To odkrywanie sensów twórczego życia, odmienianie świata zastanego, tworzenie wymiarów nieznanego i wyzwalanie wolnych inicjatyw²¹ spowodowało, że choć muszę się godzić się z wymogami struktur edukacji formalnej, to tęsknię do takich możliwości, gdzie uczę nie z podręcznika, a z wyobraźni. Projektuję swoje „okazje edukacyjne” i „warsztaty aktywności niekonwencjonalnej” poza kształceniem szkolnym i bez ośrodków oświatowych, bez instytucji nadzorującej, tworząc, jak większość autorek zamieszczających w niniejszej publikacji opisy swoich działań, swoją „instytucję”. Każda z nas, pomimo posługiwania się terminami warsztaty, projekty, akcje, poszukuje metod autorskich, uruchamiających zmysły, opartych na przeżyciach, które trudno zdefiniować, bowiem za Wiesławem Karolakiem można powtórzyć, że „przeżywanie

radości tworzenia jest ważniejsze niż wielkość samego tworzenia”. Jako praktycy postępujemy w eklektyczny sposób i z różnych teorii wybieramy tę, która sprawdzi się w działaniu. Najlepsza możliwość prowadzących tkwi zawsze w mądrości pozostałych uczestników warsztatów i w atmosferze bez złego stresu i strachu, bo te czynniki ograniczyłyby wszystkich, natomiast z dostrzeganiem drogocennych pomysłów i podtrzymywaniem potrzeby hubrystycznej uczestników, bez naruszania osobistych granic, ale z celebrowaniem odważnych, artystycznych działań, słuchamy i słyszymy, patrzymy i dostrzegamy. Pisząc o wyborze właściwej teorii, jednocześnie chcemy podkreślić, że trudno byłoby nam cieszyć się działaniami, jeśli jedyną ambicją byłaby dokumentacja naukowa. Dlatego przez wiele lat nie dowody poznania naukowego, ale entuzjazm z pracy był celem naszych działań, pragnienie ulotnego przeżycia opartego na atmosferze, wrażeniowości, akceptacji, po prostu bezpiecznym byciu.

Podobno jeśli spotkania są dobrze określone, nazwane, to uczestnicy mogą nastawić się na właściwy ich typ, a prowadzący unikną nieporozumień; w naszym wypadku nie jest to do końca możliwe. Formy spotkań przenikają się, a jednocześnie kontrastują ze sobą, także tym, jaki wpływ uczestnicy wywierają na ich przebieg oraz ile interakcji oferują. Istotną cechą charakterystyczną jest ich... różnorodność, bo przecież

¹⁹ Za: M. Kronenberger, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Szczecin 2003.

²⁰ R. M. Łukaszewicz, K. Leksicka, *W osiemdziesiąt światów dookoła edukacji*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiecka, Kraków 2003, s. 91–94.

²¹ R. M. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994, s. 70–77.

edukator wykorzystuje mieszankę rozmaitych metod, które angażują uczestników. Najlepszymi przyjaciółmi nauki są urozmaicenie, fascynacja i zaskoczenie, czyli wiedza dynamiczna i żywa, gdzie można bawić się i eksperymentować, odkrywać i dzielić się swoimi zdobyczami. Każda z nas nosi w sobie ciekawość, ale i „apetyt kontrastów” jest klasycznym nauczycielem, praktykiem, jednocześnie „naukowcem” i artystą. Łączy nas jeszcze jedno, nie wystarczą nam lekcje, choć poprawne metodycznie, prawidłowe – to nudne. Ciągłe szukamy, próbując warsztatów aktywności niekonwencjonalnej, projektów twórczych, kreatywności podczas akcji plastycznych, które to działania są wyzwaniem dla tych wszystkich, którzy wyzbędą się „natręstwa roli”²².

Każda z nas zostawiła we wspólnym kunsztowaniu swoje słowo, termin i określenie, które najbliżej opisuje metodę czy sposób, którym

posługuje się w artystycznym działaniu. Będą to zatem warsztaty edukacji twórczej, innowacje pedagogiczne, akcje plastyczne, projektowane okazje edukacyjne²³, poszukiwania i prowokacje artystyczne, sytuacje twórcze, laboratoria, podróże i fakultety, okoliczności i możliwości, sposobności i ewentualności, preteksty i konteksty artystyczne, a także wyzwania. Dlatego po wstępnych deklaracjach i wyjaśnieniu tego, co jest dla nas istotne, nadszedł czas, by stworzyć minisłownik form działań artystycznych, którym hołdujemy. Uwzględnimy w nim rozważania innych autorów, nasze refleksje oraz opinie adeptów sztuki pedagogicznej.

²² R. M. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią...*, s. 10.

²³ Projektowane okazje edukacyjne (termin zaczerpnięty z bazy „definicji” stworzonych przez Wrocławską Szkołę Przyszłości) to „zadania otwarte, w których nie znamy dróg dochodzenia do rozwiązania, ani samych wyników (...) stymulują zmysły, budzą emocje, wywołują rozmaite przeżycia, nakręcają motywację i ciekawość poznawczą”. Za: R. M. Łukaszewicz, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002, s. 138.

Co jest co, czyli „tezaurus” używanych określeń

Warsztat, projekt, laboratorium, akcja, zabawa – w tych pojęciach próba stworzenia reguły, nadania kanonu, zaordynowania gotowego przepisu jest po prostu niemożliwa. Nie ma wyraźnych konturów, mocno zacierają się granice ostrości. Jeśli przyjrzymy się temu, co działający „w branży” napisali o wykorzystywanych przez siebie metodach pracy, to dojdziemy do wniosku, że nie ma jednoznacznych warunków brzegowych, niezachwianych zasad prowadzenia spotkań, precyzyjnych ustaleń, bezspornych kierunków, oczywistych rozwiązań. U podstaw „procedury” leżą różne cele: edukacyjne, artystyczne, twórcze – ale większość spaja sposób pracy oparty na indywidualności, refleksyjności, ale także na radości, zabawie i rozpromienianiu. Jest jeszcze jedna cecha łącząca te działania, otóż liczy się treść relacji, a nie wartość transakcji. Z obserwacji wynika, że autorskie, edukacyjne działania twórcze o których mowa, nie podlegają jeszcze naciskowi zyskowności, nie ulegają sile ekonomicznych dywidend i nie wkraczają w kulturę „mieć”, „pokazać się”, nie czekają na powszechny aplauz. I wielkim, choć cichym życzeniem pozo-
stanie nadzieja, że te formy pracy nie poddadzą

się komercji, nie ulegną modom albo nie zostaną zdyskredytowane jako te, które nie przynoszą mierzalnych wyników w ewaluacji, bowiem nie są to elementy przeznaczone do „konsumpcji”.

Poniższa próba wyjaśnienia znaczenia pojęć, które przez cały czas pozostają w „obiegu werbalnym” twórczyn i pomysłodawczyń opisów spotkań załączonych w części III, ma służyć rozwiązaniu ewentualnych wątpliwości, dlaczego terminy stosowane są zamiennie, przenikają się i podlegają swoistej inkluzji²⁴.

Warsztaty

Wprowadzenie do pojęcia metody warsztatowej, która w ostatnich dekadach zyskała popularność na całym świecie, a także historię pracy z tą formą działań, można odnaleźć np. w książce Wiesława

²⁴ Jako autorka tego rozdziału, biorę odpowiedzialność za prezentowane interpretacje pojęć, które niewątpliwie są pewnym moim dokumentem świadomości stosowania tychże. Dlatego pozwalam sobie na sformułowania, które mogą się wydawać dyskusyjne. Wszelkie formy uogólnień, a szczególnie definicje, mają to do siebie, że przekraczają granicę subiektywności i nabierają charakteru naukowego. W tej publikacji taka potrzeba zgodnie z wcześniejszą deklaracją nie występuje.

Karolaka *Warsztaty twórcze – warsztaty edukacyjne*²⁵. W tym miejscu nie chcemy jednak powielać tekstu, który można odszukać we wspomnianym opracowaniu i innych publikacjach, zamieszczonych w bibliografii. Rościmy sobie jednak prawo do ewentualnej dyskusji czy polemiki (także zgody) z ustaleniami innych autorów. Warsztaty to bowiem termin najczęściej stosowany przez autorki niniejszej publikacji, choć nie odnoszący się do wszystkich zamieszczonych opisów działań artystycznych. Gdybyśmy jednak zapytali: czym są warsztaty? jak się dzielą? czy podlegają jakimś regułom?, to każda animatorka poda swoją, indywidualną i prywatną odpowiedź. Dlaczego niemalże personalną? Ponieważ obcowanie z nią przez wiele lat sprawia, że staje się formą autorską.

Jak już wielokrotnie podkreślano, nie ma jednych, ustalonych i „gwarantowanych” definicji tego terminu, pojawiła się bowiem niezliczoność form²⁶. Mamy więc w obrębie domeny artystycznej warsztaty:

- aktywnej percepcji,
- aktywności twórczej,
- artystyczne (plastyczne, muzyczne, teatralne, taneczne, literackie itd.),
- edukacji twórczej,

- edukacyjne,
- edukacyjno-artystyczne,
- edukacyjno-kreacyjne,
- kolorowego widzenia,
- kreacyjne pełniące funkcje rozwojowo-edukacyjne,
- kreatywności artystycznej,
- pedagogiczne,
- przyszłości,
- twórcze,
- twórczego rozwoju,
- twórczości niekonwencjonalnej,
- wyobraźni.

Czy o czymś zapomniano²⁷? No i jak się w nich nie pogubić, dostosowując daną formę do działań własnych? Konieczna jest zatem autorska wizja i zdrowy rozsądek, a nie obligatoryjne dostosowanie się do określników. W tej wielości „odmian” jest na szczęście jeszcze jedna „furtka”, która pozwala używać tego terminu bez ostateczności adaptacyjnej. Myślę tu o stylu prowadzenia warsztatów. Nawet jeśli nie jesteśmy w stanie idealnie odróżnić warsztatów edukacyjno-artystycznych od warsztatów kreacyjno-edukacyjnych (bo i po co?), wpisać się w daną konwencję, to rozpoznamy „styl”.

²⁵ W. Karolak, *Warsztaty twórcze – warsztaty edukacyjne*, Kielce 2005, s. 10–19.

²⁶ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013, s. 19–20.

²⁷ Nie wymieniamy już warsztatów specjalistycznych (fotograficzne malarskie, filmowe itd.) czy takich form, jak warsztaty śmiechu, osobistego rozwoju, dialogu, formy psychicznej, sztuki smaku itd.

Myszę: Ryszard Maciej Łukaszewicz, Eugeniusz Józefowski, Wiesław Karolak, Halina Machulska²⁸... i widzę autorską odmienność „tonacji”, którą nie sposób określić nawet najbardziej wyszukаныmi przymiotnikami. Każdy styl to inna poetyka, odmienny nastrój, różne doświadczenia, oryginalne umysłowości, indywidualna komunikacja, wyważone proporcje czasu. Tych twórców i wszystkich niewymienionych, a działających w „obszarze” chciałoby się, parafrazując tytuł książki²⁹, nazwać „galernikami wrażliwości” artystycznej i edukacyjnej. Własne style działań warsztatowych wypracowały również autorki tej publikacji i są one (style) jednym z najważniejszych czynników wpływających na aurę spotkań.

W pełni zgadzamy się z tezą, że w warsztatach nie chodzi o gotowość przyswojenia sobie pewnych uprzednio zdefiniowanych informacji i umiejętności, ale o bycie gotowym do uczenia się od uczestników i o odkrywanie nowego. Nie ma w warsztatach założonego i z góry ustalonego efek-

tu ani zrealizowania programu, jest za to spotkanie, które wymaga indywidualnego podejścia do każdej sytuacji, która raz wiąże się z aktywizacją i stymulowaniem, a innym razem z wyciszeniem lub wysłuchaniem. Nie ma też jednakowej percepcji proponowanej aktywności. Uczestnicy odbierają ją zgodnie z nastrojem, budzącymi się emocjami, samopoczuciem, ale te oczywistości są i dla nas bezdyskusyjne. Dlatego nawet jeśli pojawi się pasywność, bierność, nie stanowi to poważnego problemu, bo przypominamy sobie powiedzenie z książki *Twórcza aktywność dziecka*, że „dziecko nie zawsze musi robić to co chce, ale zawsze powinno chcieć tego, co robi”³⁰. Postrzeganie, a nawet samo działanie, bywa różne, przeważnie niezmiennie aktywne, magiczne, kontemplujące, wręcz koneserskie – szukające przeżyć estetycznych, zmierzające do zabawy, ale też „zwyčajne”, nieszczegółne, choć ciągle inne od doświadczeń codziennych (z warsztatów nie można jednak wyjść w dowolnej chwili, jakby to było odejście od odrabiania lekcji czy oglądania programu telewizyjnego).

Czas na polemikę z tym, co o warsztatach sądzą ich twórcy, jak je traktują.

Wiesław Karolak pojmuje warsztat „jako jednostkę dydaktyczną, sposób kształcenia w procesie, sytuację twórczą, a zarazem technikę pracy opartą o zasady dobrowolnego uczestnictwa.

²⁸ Wymieniam tylko tych twórców, w których działaniach warsztatowych brałam udział. Nie odnoszę się do innych animatorów: Janusza Beldygi, Jerzego Onuca, Łukasza Szajny, Janusza Byszewskiego, Blanki Gul-Olszewskiej, Jacka Bukowskiego, ponieważ ich działania znam z opisów i publikacji. Zob. M. Berdyszak, *Przybliżanie*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, red. E. Olinkiewicz, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 75–80.

²⁹ *Galernicy wrażliwości* to pierwsza część należąca do znakomitej serii *Transgresje*, red. M. Janion, S. Rosiek, Gdańsk 1981.

³⁰ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 97.

Wyróżnikiem tej sytuacji twórczej jest możliwość doświadczania poznawczego, komunikacyjnego czy też ekspresyjnego, oparta o proces, nie efekt. Spotkanie, w którym występuje poczucie swobody, w którym wszystko jest możliwe i nic nie jest konieczne³¹, i niemalże wszystko z tej definicji akceptuję jako „swoje”, jedynie trudno mi przyjąć, że warsztat to nazwa jednostki dydaktycznej, bo dydaktyka ma swoje prawa, ustalenia i mocne ramy. Dydaktyka, wywodząca się od słowa *didaktikos* – pouczający (lub *didasko* – uczyć), podkreśla znaczenie czynności nauczyciela (obecnie harmonijnie łączące się z aktywnością uczniów, tworząc proces nauczania – uczenia się)³² – tyle definicja książkowa. Zapewne jednak młodzi czytelnicy wolą korzystać ze stron www, w tym z najpopularniejszej chyba – Wikipedii, a tam dydaktyka „analizuje zależności warunkujące przebieg i wyniki nauczania–uczenia się oraz formułuje na tej podstawie odpowiednie prawidłowości i wskazuje metody, formy organizacyjne i środki pomocne w wywołaniu zamierzonych zmian u uczniów. Spełnia ona funkcję teoretyczną i praktyczną, głównie o charakterze diagnostycznym, progno-

stycznym i instrumentalnym”³³. Myślę, że warsztat niekoniecznie jest narzędziem zamierzonych zmian, miejscami są one niezamierzone, samorzutne, a niekiedy w ogóle ich nie ma. Dlatego warsztat, według mnie, nie musi „nauczać”, a raczej dawać wzajemną radość i życzliwość danej sytuacji – okazji działań artystycznych. Ponownie trudno zgodzić mi się z tym, że koncepcja warsztatu powinna zawierać: cel ogólny, cele szczegółowe, operacyjne, które powinny być uporządkowane, aby wstępnie określały kolejność działań³⁴, ponieważ sądzę, że to przeczy idei rozwoju i eksperymentowania. Swoje odczucia poprę fragmentem wypowiedzi Janusza Byszewskiego: „Nie powinniśmy działać z określonym celem. Jeśli uczestnicy wyczują, że to my mamy cel, to zazwyczaj jest katastrofa. Z działania nie musi nic «konkretnego» wynikać. Nie dam się uwieść «nowomowie» kultury: o poprawieniu relacji, ułatwieniu dostępu, aktywizacji lokalnych środowisk, działaniu na rzecz..., dobrych praktykach, lokalnych liderach – to jest projektowa nowomowa”³⁵.

Charyzmatyczny (bez tej cechy prowadzenie spotkań jest ogromnie trudne, jeśli nie niemożliwe) inicjator działań warsztatowych oczywiście przewiduje

³¹ W. Karolak, *Warsztaty twórcze*, s. 17.

³² Zob. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 9–10; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 13–15; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 10–55.

³³ *Dydaktyka*, za: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Dydaktyka>, data dostępu: 27.11.2014.

³⁴ W. Karolak, *Warsztaty twórcze*, s. 18.

³⁵ Rozmowa z Januszem Byszewskim, <http://1na1.e.org.pl/janusz-byszewski/>, data dostępu: 29.11.2014.

i zakłada. Konieczny jest zatem zamysł pracy, ale argumentacja rozpisanych celów bardziej przystaje do typowych lekcji lub ewentualnie do przemysłowego projektu, gdzie dążymy do określonego wyniku. Skonfrontujmy zatem tę dygresję z kolejnym „objaśnieniem” znaczenia i pojemności warsztatów. Elżbieta Goźlińska pisze, że w pedagogice termin używany jest w dwóch znaczeniach: jako miejsce realizacji praktycznej nauki zawodu (lub forma zajęć praktycznych), ale też spotkanie, w czasie którego osoby z doświadczeniem zbierają się wspólnie z uczestnikami, aby rozwiązywać nurtujące ich problemy. Zaznacza, że uczestnicy sami określają cele oraz biorą udział w wyborze problemów do pracy grupowej, ale zaraz też podkreśla, że celem jest uczenie się poprzez grupowe rozwiązywanie problemów i zaprojektowanie propozycji rozwiązań³⁶. Zatem jak to jest z tymi celami? Jeden powszechny czy wiele indywidualnych? A może warsztaty to taka metoda pracy, w której możliwe jest i jedno, i drugie?

Chętnie podpisałabym się pod słowami Elżbiety Olinkiewicz, że warsztaty twórcze to możliwości i niekonieczności, że w trakcie ich trwania wszystkie rozwiązania są właściwe i dobre, bo najważniejsze jest zaangażowanie w proces twórczy³⁷. Eugeniusz

Józefowski z kolei podkreśla, że podczas spotkań, które prowadzi, projektowanie warsztatów odbywa się na dwóch obszarach: jako propozycji artystycznej oraz z zastosowaniem ich jako metody pracy w praktyce dydaktycznej³⁸, w obu przypadkach warsztat należy zaliczyć do „form sztuki efemerycznej, której istotą jest tymczasowość i charakter proceduralny”³⁹, choć sam podkreśla również, że jego stosunek do metody warsztatowej ulegał wielu zmianom⁴⁰. W swoim stanowisku podnosi rolę rozmowy i omawiania działań, interpretacji prac⁴¹. Ten sam autor wśród istotnych zasad postępowania podczas budowania atmosfery warsztatów wymienia: dobrowolność zabierania głosu, spontaniczność, partnerstwo i podmiotowość traktowania

³⁶ E. Goźlińska, *Nie lekcje, lecz zajęcia edukacyjne*, Warszawa 2004, s. 13.

³⁷ E. Olinkiewicz, *Warsztat – co to takiego?*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, red. E. Olinkiewicz, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 11–12.

³⁸ E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Łódź 2009, s. 7; tegoż, *Warsztaty twórcze w edukacji plastycznej na podstawie doświadczeń własnych*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 388–407.

³⁹ E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako forma działania artystycznego w przestrzeni sztuki. Wybrane aspekty teoretyczne i studium empiryczne*, w: *Media w edukacji. Obszary lokalności – różnorodność współczesności*, red. A. Roguska, Siedlce 2013, s. 275.

⁴⁰ E. Józefowski, *Jedna z metod edukacji plastycznej*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 331.

⁴¹ E. Józefowski, *Baśniowość życia. Warsztaty twórcze Eugeniusza Józefowskiego 1978–2005*, płyta DVD.

uczestników⁴², ważna jest także szczerłość wypowiedzi, a nie poprawność plastyczna oraz nieujednolicenie sposobu postępowania w grupie, brak sztucznych ram czasu pracy. Edukator, podkreślając prawo do swobodnych wypowiedzi, pisze jednocześnie o prawie do milczenia – dla mnie końcowe omówienie efektów nie jest elementem koniecznym, ważniejsze natomiast jest indywidualne przeżywanie działań i ciągle doświadczanie. Pozostając przy refleksjach E. Józefowskiego, bezdyskusyjne wydaje mi się zdanie, że w warsztatach trudno o gotowe i gwarantowane postępowanie metodyczne. Dla mnie również inicjowanie kreacji może być wątpliwe, jeśli z góry zakładamy pracę według określonych schematów, w tym także scenariuszy. Działania nierzadko są po prostu nieprzewidywalne, choć oparte na pewnej konstrukcji, która jest modyfikowana według potrzeb. Wielu autorów podkreśla, wręcz eksponuje rolę edukacyjną tej metody; jak pisze Klaus W. Vopel warsztaty „są wyjątkowym wariantem, *roll-royce’em* nauki w grupach”⁴³, gdzie prowadzący musi mieć wysokie umiejętności dydaktyczne,

a jednocześnie jest krytyczny i wymagający wobec siebie. Nie ma tu nauki w narzuconych warunkach, a tempo działań, materiał, metody nie są ustalone z góry dla wszystkich, każdy traktowany jest indywidualnie. Dlatego trudno nie zgodzić się ze zdaniem, że „niezależnie od tego, kto jako pierwszy przeniósł pojęcie *warsztaty* na grupę uczących się – ten pomysł był naprawdę doskonały. Określenie to jest atrakcyjne i inspirujące, a w pewnym sensie również ponadczasowe, ponieważ od samego początku można było go połączyć z wieloma dydaktycznymi i terapeutycznymi metodami”⁴⁴. Badacze, którzy włączają opisywaną metodę do formy nauki, zawsze uwypuklają, że członkowie grupy uczą się przede wszystkim dzięki swojej aktywności. W warsztatach nie chodzi o gotowość przyswojenia sobie pewnych uprzednio zdefiniowanych informacji i umiejętności, ale o bycie gotowym do uczenia się od uczestników i o odkrywanie nowego⁴⁵. Prowadzący i w takim ujęciu, związanym z kształceniem określa tylko orientacyjny zakres działań, nie może zatem stworzyć nienaruszalnego rusztowania i planu⁴⁶. Zgodnie wypowiedzią

⁴² E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Łódź 2009, s. 10; tegoż: *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, w: *Kształcenie estetyczne w ujęciu historycznym i współczesnym*, red. S. Kowalska, J. Wypych, Poznań – Kalisz 2012, s. 18–24; tegoż: *Wyobrażenia i obraz jako czynniki konstytuujące warsztat twórczy przy kreacji wizualnej*, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne” 2014, nr 17, s. 284–300.

⁴³ K. W. Vopel, *Warsztaty – skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*, Kielce 2004, s. 7.

⁴⁴ Tamże, s. 13.

⁴⁵ Tamże, s. 18.

⁴⁶ Podobnie pisze Janusz Byszewski: „warsztaty nie mają z góry przyjętego programu. Ich dynamika [...] wynika z aktualnej, niepowtarzalnej sytuacji, którą kształtują uczestnicy”. J. Byszewski, *Tutaj jestem*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, s. 22.

Janusza Bałygi podkreślę, że warsztaty twórcze to odrębne, egzystujące poza definicjami zjawisko edukacyjne⁴⁷. I jeszcze raz wrócę do wypowiedzi Elżbiety Olinkiewicz, dla której, jak i dla wielu innych animatorów/edukatorów, warsztaty twórcze są możliwością, za to nie mogą być przy-musem. „Nie mogą być jedynie metodą lekcji, ponieważ ich specyfiką jest autentyczność każdego z uczestników w indywidualnym tempie, [...] bez reżimu czasowego, jaki stwarza system dzwonkowy. Bo warsztaty są poszukiwaniem nie twoim, nie moim, lecz uczestników [...] w tym miejscu i w tym czasie”⁴⁸.

Może dlatego po kilku dekadach „uprawiania” tej formy działań, także i dziś, w coraz trudniejszych, często odhumanizowanych drogach edukacyjnych związanych z testami, listami rankingowymi, konkursami, egzaminami na każdym etapie, warsztaty ciągle są metodą kojarzoną z „luk-susem”? Być może dlatego cieszą się takim uznaniem, że chodzi w nich także o bezpieczeństwo i podmiotowość? A może o to, że w doskwierającej (także w edukacji) ekonomii rynku pracy i ideologii kalkulacyjności tęsknimy za współdziałaniem, a nie współzawodnictwem?

Projekt

Drugim terminem często pojawiającym się w opisach spotkań artystycznych jest „projekt”. I w tym kręgu również można wymienić mnóstwo przykładów, które wraz z tematem przewodnim tworzą „kody dostępu”. Dla tej publikacji hasłem kluczem będzie projekt twórczy, jako byt niezwykle pojemny. Czasem bronię się przed używaniem tej nazwy, ponieważ stała się sztyldem dla wielu aktywności, uprawnionych i nie, bo dziś wszystko jest jakimś „projektem”. Kiedyś wystarczyła nazwa określająca wykonywane czynności, np. nagrywanie płyty, dziś takie zajęcie jest projektem muzycznym, nagranie audycji jest projektem radiowym, napisanie strony www – projektem internetowym, pisanie książki to też projekt, tłumaczenie tekstu jest realizacją projektu językowego itd., dlatego zastanawiam się czy konieczne jest „zaprojektowanie” sobie życia, czy może wystarczy je przeżywać, bez ewentualnych rozczarowań związanych z nieosiągnięciem zamierzonego celu⁴⁹. Dość często słyszymy też o projektach edukacyjnych, w tej chwili obowiązkowych w podstawie programowej III etapu edukacyjnego. Niestety pomimo dobrych

⁴⁷ J. Bałyga, *Projekt warsztatowy: ze sztuką – wobec sztuki*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, s. 69.

⁴⁸ E. Olinkiewicz, *Warsztat – co to takiego?*, s. 11. Zob. również *Między wyobraźnią a...*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, s. 81–105.

⁴⁹ Projekt określany jest zbiorem aktywności, które w złożony sposób wiążą się ze sobą i zmierzają do osiągnięcia celu poprzez wytworzenie np. unikatowego produktu lub osiągnięcie niezwyklego rezultatu. A co najistotniejsze, projekt powinien posiadać zaplanowany z góry początek i koniec.

intencji wprowadzenia tej metody pracy, często w szkołach gimnazjalnych realizowane są pseudoprojekty⁵⁰, które niewiele różnią się od samodzielnego przygotowania w zespole zadania na określony temat. Obserwacja prowadzi do konkluzji, że przygotowywane przez uczniów „projekty” nie są związane z wewnętrzną motywacją, zainteresowaniami, za to często wykonywane są w stresie i na ostatnią chwilę. Niekiedy jedynym bodźcem jest grupowa rywalizacja, związana z miejscem na podium, a nie przekonujące działania: robię bo lubię, chcę i potrzebuję, a nie – bo muszę. Niestety, choć nie znalazłam badań na temat poprawności realizacji tej formy pracy od momentu wprowadzenia jej do szkół⁵¹, to nierzadko obserwuję wypaczenie doskonałej metody doświadczania, która zakłada aspekt motywacji, umożliwia efektywne uczenie się, ale też opie-

ra się na twórczym myśleniu i samoakceptacji⁵². Bo, jak pisze Anna Zielińska, „projekt to przede wszystkim sposób myślenia; w praktyce wymaga zasadniczej zmiany poglądów na istotę pracy pedagogicznej”⁵³, ale też metoda nowoczesnego nauczania, która kształtuje umiejętności i integruje wiedzę z różnych dziedzin⁵⁴. Chociaż projekt, ze względu na charakterystyczne elementy, łatwiej jest zdefiniować niż warsztaty, to termin nadal pozostaje wieloznaczny. I znów można wymienić wiele definicji, cech, założeń⁵⁵.

Wróćmy jednak do projektu twórczego, którego doprecyzowanie czy ujednolicenie opisu ponownie nastrocza kłopot. Czasami nawet tożsame działa-

⁵⁰ Projekt jest odbywającym się w oznaczonym terminie zadaniem, wymagającym podejmowania różnorodnych działań, realizowanym przez uczniów samodzielnie, jednak pod kierunkiem nauczyciela oraz według przygotowanego wcześniej planu, za: <http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/istota-metody-projektow.html>, data dostępu: 27.11.2014.

⁵¹ O realizacji szkolnych projektów zob. A. Fijałkowska, *Podsumowanie monitoringów partnerskich projektów szkół realizowanych w ramach programu Comenius w roku szkolnym 2007/2008*, Warszawa 2009; *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, red. M. Szpotowicz, Warszawa 2011.

⁵² O szczególnych cechach projektu zob. W. Karolak, *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny. Metoda pracy projektowej – międzynarodowy projekt artystyczno-edukacyjny*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 375–379.

⁵³ A. Zielińska, *Doświadczenia i propozycje*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, 1999, nr 3.

⁵⁴ A. Mendrak, *Zarządzanie projektami edukacyjnymi*, „Nowa Szkoła”, 2001, nr 3, s. 31. O pracy metodą projektów zob. B. Urbanek, *Edukacja artystyczna nie musi pozostawać na marginesie działań edukacyjnych*, w: *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska, Poznań – Kalisz 2009, s. 124–135.

⁵⁵ Omówienie historii, przykładowe definicje zob. *Projekt edukacyjny jako metoda*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://s1.ore.iq.pl/oreglowna/phocadownload/EFS/projekt%20edukacyjny%20jako%20metoda.pdf>, data dostępu: 27.11.2014.

nia przez twórców zaliczane są raz do projektu, innym razem do warsztatów⁵⁶. Sama uznałabym, że warsztaty, choć integralne, mogą niekiedy pełnić rolę podrzędną, jako „narzędzie” projektu.

Spośród wielu definicji dwie bardzo mi się podobają i dobrze dookreślają działania autorek „kunsztowania”. Pierwsza, Williama Hearda Kilpatricka, mówi, że projekt to odważne, planowe działanie, wykonywane całym sercem⁵⁷. Według drugiej, autorstwa Wiesława Karolaka, projekt artystyczny – projekt edukacyjny rozumiany jest jako wspaniała przygoda, jako sytuacja twórcza, dająca szansę samorealizacji i rozwoju⁵⁸, w którym jasno określa cel strategiczny, ale też cele oboczne (wśród których autor wymienia naukę komunikacji, rozwój empatii oraz takie uczenie się, by znajdować odpowiedzi na pojawiające się pytania), ponadto Karolak podkreśla, że najważniejsze są proces, droga i odkrywanie siebie⁵⁹, bo

jak pisze dalej, ideą projektu jest poszukiwanie, ale niekoniecznie odnajdywanie.

W tak przygotowanych projektach, które mają zaplanowane cele, nie będzie za to specyfikacji wdrożenia, zgodności wymagań, określonych standardów ani *total quality* jako wizji robienia czegoś dobrze za pierwszym razem (to obce pojęcie obejmuje aspekt koncepcji i wizji o prawie nieosiągalnej doskonałości czegoś, co staramy się osiągnąć)⁶⁰. Nie o doskonałość nam chodzi, nie o odhumanizowaną edukację, która również podlega ekonomii skuteczności i zyskowności, z modelem komercyjnym, który odwołuje się do zasad rynkowych. Te elementy wcale nie muszą zostać uwzględnione, o czym przekonamy się, studiując publikacje wspomnianych W. Karolaka⁶¹, E. Józefowskiego⁶² Jacka Królikowskiego⁶³, Mirosława Szymańskiego⁶⁴

⁵⁶ Por. W. Karolak i działania zatytułowane „Mysia dziura”, „Zaczarowany motyl”, „Ukryta magia kwiatu”, „Moje wyjątkowe imię”, „Urodziny ryb”, „Poetycki kamień”, „Kamienie nie kamienie”, w: *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny*, Łódź 2004 oraz *Warsztaty twórcze – warsztaty edukacyjne*, Kielce 2005.

⁵⁷ W. H. Kilpatrick, cyt. za: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977, s. 58.

⁵⁸ W. Karolak, *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny*, Łódź 2004, s. 7.

⁵⁹ Tamże, s. 8.

⁶⁰ Częściowo hasła takie można odnaleźć w: W. Monkiewicz, G. Rzeźnik, M. Wojda, *Zarządzanie cyklem projektu. Skuteczne aplikowanie i zarządzanie projektami europejskimi w małych organizacjach pozarządowych*, Warszawa 2009, s. 6.

⁶¹ Oprócz wspomnianej książki *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny*, także *Projekt edukacyjny*, red. W. Karolak, M. Goetzendorf-Grabowska, Łódź 2000.

⁶² E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Łódź 2009.

⁶³ J. Królikowski, *Projekt edukacyjny*, Warszawa 2001.

⁶⁴ M. S. Szymański, *O metodzie projektów: z teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000.

i wielu innych⁶⁵. Chociaż autorzy różnie postrzegają składowe komponenty projektu, np. warunki, cechy, sposoby oceniania, to łączy ich element uczestnika, rozumianego jako twórca sytuacji⁶⁶, a nie bierny klient. Ten uczestnik powinien mieć czas wejść w rolę, zrozumieć, jaki ma wkład w „sukces” projektu, a nie być nabywcą oferty edukacyjnej. Aby osoby prowadzącej projekt (nadzorującą) nie sprowadzić z kolei do roli wykonawcy usługi, konieczne są równowaga, kompetencje, informacje zwrotne, zaufanie, zainteresowanie, ale też wysiłek i wyzwanie. Celem projektów „nie jest uformowanie niezmiennego i trwałego korpusu wiedzy i narzędzi rozumienia rzeczywistości, ale sytuowanie w obszarze antagonizmów, konfliktów, które umożliwiają działania twórcze i krytyczne prze-myślowanie dominujących dyskursów, zdroworoz-

sądkowych treści i hegemonicznych znaczeń”⁶⁷. Bo projekt pozostawia ślady nie tylko w uczestnikach, ale też zmienia zewnętrzne otoczenie.

Dzisiaj, gdy okazuje się, że większość informacji przyswajamy jako „newsy z sieci”, które często są zbiorem niepołączonych, pojedynczych faktów⁶⁸, projekt pozwala na tworzenie nowych heurystyk, a to przecież również zdolność do wyciągania wniosków oraz dostrzegania różnych nowych koncepcji myślowych, a także sposobów ich wykorzystania⁶⁹. Wydaje się, że tak łatwo jest uświadomić sobie zamiary, jednak często nie można ich spełnić. Projekt trudno jest sprecyzować, ale to projekty, nie zamiary, służą kreowaniu przyszłości⁷⁰, choć wymagają dużego nakładu pracy. Na koniec jeszcze jeden cytat, z innym podejściem do terminu: „Projekt nie jest tworem teoretycznym, ani planem do wykonania. To raczej marzenie do zrealizowania, zakład do wygrania. Zakład między życiem a trwaniem”⁷¹.

⁶⁵ K. Chałas, *W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Warszawa 2000; A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektów: poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2001; *Podróż jako projekt edukacyjny*, red. O. Czerniawska, B. Juraś-Krawczyk, Łódź 2001; B. Potocka, L. Nowak, *Projekty edukacyjne: poradnik dla nauczycieli*, Kielce 2002; *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębiak, Warszawa 2002; T. Nowacki, *O metodzie projektów*, Warszawa 1999; A. Chmielnicka-Plaskota, *Metoda projektu w edukacji i arteterapii*, Warszawa 2010; literatura dotycząca metody projektów: http://www.dbp.wroc.pl/biblioteki/jeleniagora/images/biblioteka/metoda_projektow_www_wyd_2.pdf, data dostępu: 29.11.2014.

⁶⁶ J. Królikowski, *Projekt*, s. 10.

⁶⁷ K. Sikorska, *Sztuka jako projekt edukacyjny?*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Poznań 2012, s. 73.

⁶⁸ Dekodujemy informacje, czytamy wyrywkowo. Zob. N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.

⁶⁹ K. Gozdek-Michaelis, *Rozwiń swój genialny umysł*, Warszawa 1997, s. 25.

⁷⁰ Kenneth Boulding, za: B. H. Bánáthy, *Projektowanie systemów edukacji. Podróż w przyszłość*, Wrocław 1994, s. 37.

⁷¹ Jean Luc za: http://stowarzyszeniemagazyn.org/?page_id=67, data dostępu: 06.02.2015.

Zabawa

Przez dłuższy czas zastanawiałam się, czy w ogóle „dotykać” tekstem tego terminu, dalej mam obawy, czy dobrze robię, umieszczając zabawę w opisie działań, jakie towarzyszą *Naszemu kunsztowaniu*. Przecież dla nas także najważniejsze jest to, że zabawa jest... dla zabawy! Dlaczego zatem ją opisować, tym bardziej, że poświęcono jej setki pozycji książkowych⁷²? Podejmuję się próby dlatego, żeby wyjaśnić, że w naszych działaniach nie chodziło o to, by uczyć, bawiąc. Zabawy edukacyjne pozostawiamy tym, którzy preferują taką formę aktywności, zresztą jak pisze Neil Postman, w dzisiejszych czasach można zabawić się na śmierć⁷³. Włączamy zatem zabawę do kręgu działań, ponieważ była to czynność samorzutna, instynktowna i pochodziła od uczestników spotkań, była ich swobodnym działaniem, które „organizowało się samo”. Bo jak pisze Danuta Waloszek „błędne jest mniemanie, że można wprowadzić dzieci w aktywność twórczą, posługując się często wyrafinowanymi, perfekcyjnie opracowanymi metodami; przez sam fakt celowości przeszkadzają one w byciu

twórcą”⁷⁴. Drugim czynnikiem, który przemawia „za” zabawą, jest to, że wiele osób zmieniających oblicze edukacji, traktuje ją bardzo rzeczowo. Już Jan Amos Komeński w XVII w., co prawda w odniesieniu do teatru szkolnego, mówił, że należy tak się bawić, aby nasze zabawy były przygotowaniem do rzeczy poważnych⁷⁵, uwzględniał rolę swobody, akcji i ruchu. Dziś chyba nie ma już pedagoga, który nie doceniłby zabawy jako czynnika rozwoju twórczego⁷⁶, bowiem jest najbardziej typową formą aktywności dzieci, zwłaszcza do II etapu edukacyjnego. Spełnia jakieś nieubłagane wymagania umysłu, które pobudzają dziecko do nieustannej aktywności⁷⁷, ale jest też źródłem przyjemności. Jest czynnością swobodną, z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą nie można

⁷² Zestawienie niektórych publikacji polskich: http://wmbp.edu.pl/uploads/File/zestawienia_bibliograficzne/rola_zabawy.htm; <http://www.pedagogiczna.edu.pl/zest22.htm>; <http://www.pedagogiczna.pl/index.php/zestawienia-bibliograficzne/121-zabawa-w-rozwoju-dziecka>, data dostępu: 28.11.2014.

⁷³ N. Postman, *Zabawić się na śmierć*, Warszawa 2002.

⁷⁴ D. Waloszek, *Kulturowy kontekst edukacji. Twórczość – zabawa*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 102.

⁷⁵ P. Kotlarz, *Teatr szkolny w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 2014; doskonale zdają sobie z tego sprawę także nauczycielki, które wykorzystują tę metodę pracy, zob. M. Dyniewicz, *Zabawa w teatrze*, „Życie Szkoły” 2014, nr 4, s. 16.

⁷⁶ Ogromną rolę w propagowaniu zabawy odegrało w Polsce Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.

⁷⁷ D. B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984, za: *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej: rola zabawy*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996, s. 94.

osiągnąć korzyści⁷⁸, choć biorąc pod uwagę inne ujęcie, wydaje się, że jednak w zabawie jest chociażby ogromny zysk samopoznania, samorozwoju i specyficznej „przyjemnościowej” motywacji. „Motywem zabawy nie jest osiągnięcie ważnych praktycznie czy użytecznych rezultatów ani nawet samo działanie, ale przeżycie pewnych, ważnych dla dziecka stron rzeczywistości”⁷⁹. I jeszcze jedna refleksja, tym razem Urszuli Bissinger-Ćwierz, która zabawę rozumie jako jedną z metod pracy edukacyjnej, kulturalnej i społecznej. Ta „praca” uczestnika zaciekawia, pochłania i daje mu poczucie bezpieczeństwa, a zarazem stanowi źródło wielkiej przyjemności i radości, sprzyja współdziałaniu w grupie⁸⁰. Podobnie jak w warsztatach, w metodyce pedagogiki zabawy nacisk położony jest na rozwój człowieka, a nie na dojście do celu czy osiągnięcie konkretnego dzieła. Nie chodzi przecież o efektowny „owoc pracy”.

Nam najbardziej zależało na spontaniczności, która jest elementarną cechą zabawy, o eksperymentowanie, bowiem jak pisał Erik Erikson, zabawa to forma zdolności „człowieka do postępo-

wania z doświadczeniem przez tworzenie sytuacji modelowych i do opanowywania rzeczywistości drogą eksperymentu i planowania”⁸¹. Zabawa świadczy o tym, że dziecko mocno uruchamia wyobraźnię, która w działaniach artystycznych ma przecież znaczenie podstawowe. Uwrażliwia również na sztukę i pozwala dzięki takiej aktywności na przeżywanie fikcji artystycznej, wykazuje wielorakie powiązania z różnymi dziedzinami sztuki⁸². Zapewne dzięki takim wartościom stała się elementem pracy twórczej wielu edukatorów⁸³, którzy dopisują jej kolejne możliwości⁸⁴.

Akcja plastyczna (artystyczna)

To mój ulubiony termin (wywodzi się od działań artystów włączających do własnych procesów twórczych publiczność, ruchów, które zakwestionowały tradycyjnie rozumianą percepcję kształcenia este-

⁷⁸ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967, s. 28.

⁷⁹ M. Tyszkowa, *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej: rola zabawy*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996, s. 95.

⁸⁰ U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Lublin 2002, s. 11.

⁸¹ E. Erikson, *Childhood and Society*, New York 1973, s. 222, za: M. Tyszkowa, *Geneza*, s. 99.

⁸² L. S. Wygotski, *Igra i jejo rol w psichicheskom razwiti re-bionka*, „Woprosy Psychologii” 1966, nr 6, s. 62–68, za: M. Tyszkowa *Geneza i rozwój kompetencji*, s. 104.

⁸³ W. Karolak, *Sztuka jako zabawa – zabawa jako sztuka*, Warszawa 1996.

⁸⁴ Korzyści zastosowania zabawy zob. R. Tarasiuk, *Miejsce i rola gier i zabaw dydaktycznych w szkolnej i pozaszkolnej edukacji plastycznej*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 460–461.

tycznego, i Pädagogische Aktion⁸⁵), który po kilku dekadach zaczął wiązać się z innymi formami edukacji, zwłaszcza tej nieformalnej. To „dzianie się”, bo akcja rodzi reakcję. Nierzadko wystarczy impuls, wskazówka czy zachęta, by wyzwolić spontaniczne działania artystyczne, sprowokować twórcze podróżowanie. Akcja może zawierać działania warsztatowe, jednak wiąże się częściej z czynnościami dokonywanymi „na poczekaniu”, bez przygotowania (ze strony uczestników, nie prowadzącego), z dużą dawką improwizacji. A ponieważ akcja to najważniejsze wydarzenie w filmie, sztuce, książce – i dla mnie jest fenomenem. Ale przecież akcja to również najważniejszy instrument służący do transferu kapitału, dlatego tym instrumentem, choć w innym znaczeniu, posługuję się do transmisji pozytywnych emocji związanych z artystycznymi poczynaniami, kiedy najważniejsza jest odwaga wyrażania tego, co w danej chwili wyrazić chcemy. Akcja plastyczna to również jedna z aktywnych metod w procesie nauczania⁸⁶; i choć często utożsamiana z happeningiem lub performancem, wydaje mi się, że w działaniach edukacyjnych jest odmienna od powyższych. Czym różni się akcja od warsztatów i projektów? Przede wszystkim wielką spontanicznością,

dynamizmem, ale również jednorazowością (co się odbyło, co przeżyliśmy zostaje jako „dokument” zapamiętany), niepowtarzalnością (także tematów) i miejscem jej przeprowadzania. W akcji działamy grupą, uzupełniamy się i prześcigamy w pomysłach, tworzymy „sprzyjające warunki do nowych autentycznych doświadczeń [...] dostarczamy możliwości do rozwijania różnorodnej aktywności, rozbudzania wyobraźni i spostrzegawczości”⁸⁷. Akcja plastyczna (artystyczna) jest dla mnie także działaniem w otwartej przestrzeni, nie w pracowni, laboratorium, sali, ale w inności doświadczenia miejsca, związanej z nim przygody, niezapowiedzianych zdarzeń. Uczestnicy przychodzą po nieznane, a niepewność tego, jak będą wyglądały działania, wzmacnia oczekiwanie na niespodziankę i myślenie „co tym razem...”. Na podstawie wieloletnich obserwacji mogę powiedzieć, że to najbardziej aktywizująca forma, na dodatek szalona, choć oczywiście nie wszędzie i zawsze pożądana. Nie ma czasu na refleksyjność w trakcie akcji plastycznej, jeśli się pojawia, to później, podczas wspominania i przekazywania relacji zwrotnych. Takie akcje świetnie sprawdzają się podczas organizowanych spotkań masowych, np. z okazji Dnia Dziecka, kiedy grupa jest liczna i przypadkowa. Służy

⁸⁵ Źródło: <http://www.paedaktion.at/>; <http://www.spielkultur.de/ueber-uns/geschichte/>, data dostępu: 03.12.2014.

⁸⁶ Źródło: <http://www.magmaty.republika.pl/pliki/akcja-pla.html>, data dostępu: 11.03.2015.

⁸⁷ E. Józefowski, *Możliwości zastosowania akcji plastycznej w klasach początkowych*, w: *Problemy wychowania przez sztukę*, red. A. Meissner, J. Tomala, Rzeszów 1987, s. 97.

bowiem bezwiednej integracji. Tu również ważne staje się samo działanie, a nie efekt i konkursowa ocena. Zresztą wielokrotnie efekt mierzalny jest tylko w przeżywanej radości.

Laboratorium

Laboratorium nie musi być wyłącznie przypisane naukom ścisłym, słowo mocno zadomowiło się w naukach społecznych i traktowane jest dwojako: jako pomieszczenie do przeprowadzania badań na małej grupie osób, zwłaszcza podczas eksperymentów⁸⁸ oraz jako zespół ludzi, którzy wykonują określone „pomiar” i próby. Natomiast według K. W. Vopela, pojęciem laboratorium określamy treningi, w czasie których uczestnicy uczą się przede wszystkim przez swoje własne zachowanie, analizując je i ewentualnie zmieniając⁸⁹. Laboratoria pedagogiczne, jako placówki doświadczalne i badawcze, zaczęły powstawać dawno temu i myślę, że szkoły tzw. nurtu Nowego Wychowania można by częściowo nazwać tym terminem. W latach 70. szkoły – laboratoria powstawały na terenie zachodniej Europy (głównie Niemiec). Także w Polsce mieliśmy swoje laboratoria, *stricte* edukacyjne powstało w 1989 r. w Toruniu, jako liceum społeczne Szkoła Laboratorium, ale były też

te z obszaru kultury, jak chociażby *Teatr Laboratorium* Jerzego Grotowskiego czy krakowski zespół jazz-rockowy *Laboratorium*. Dziś w obszarze animacji twórczych funkcjonuje np. Laboratorium Edukacji Twórczej w Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie, w którym projektowane są sytuacje twórcze i eksponowana jest edukacja kreatywna⁹⁰; Laboratorium Działań Artystycznych ASP w Łodzi; Laboratorium Działań Interaktywnych i Multimedialnych ASP we Wrocławiu, Laboratorium Działań Parateatralnych w Pruszkowie, Laboratorium Animacji Społecznej, Laboratorium Pomysłów, Laboratorium Sztuki Społecznej, Laboratorium Animatori itd.

Laboratorium, podobnie jak zabawa, to eksperymentowanie i „wykluwanie”, ale także działania zorientowane nierzadko na wąski, wybrany zakres wiedzy, czy też dogłębne dociekanie i łączenie teorii z praktyką oraz prowadzenie doświadczeń (także przy pomocy własnych zmysłów). Może już nie tak spontaniczne i radosne, ale zaciekawiające. I tu można pracować metodami warsztatowymi, bowiem „warsztaty plastyczne są zorganizowanym laboratorium plastycznym z odpowiednim wyposażeniem w materiały i przybory i przez ukierunkowanie ekspresji nie niszczą spontaniczności dziecka, lecz wyzwalają śmiałość w pokonywaniu i rozwiązywaniu

⁸⁸ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007, s. 246 i 264.

⁸⁹ K. W. Vopel, *Warsztaty*, s. 14.

⁹⁰ J. Byszewski, M. Parczewska, *Projektowanie sytuacji twórczych*, Warszawa 2005.

problemów artystycznych”⁹¹. Jednak dla nas ten termin ma wymiar intymności, pracy z bardzo małą grupą lub nawet z pojedynczą osobą, za J. Byszewskim powtórzmy, że „kształtują nas właśnie te małe spotkania, a nie spektakularne sytuacje, zjazdy, deklaracje czy kongresy. Oczywiście trzeba te momenty umieć dostrzec, zanalizować, przeżyć. Zatrzymać się z nimi”⁹². Praca z jednym uczestnikiem spotkania ma równie głęboki sens, jak animacja wieloosobowa, którą mierzy się medialną popularnością. Czasami więc otwieramy nasze laboratoria, które nierzadko są spotkaniem 1:1, by w skupieniu poeksperymentować z tworzywem, zadaniem, popробować cichego „stawania się”.

Trening

W objaśnieniu terminu laboratorium zacytowano wypowiedź jednego z animatorów, który użył słowa trening, wskazując, że jest to czas, w którym uczestnicy uczą się przede wszystkim przez swoje własne zachowanie. W *Naszym kunsztowaniu* nie będzie jednak opisu tej metody, bowiem żadna z nas w swoich warsztatach, projektach, akcjach czy laboratoriach nie użyła słowa trening (twórczości, umiejętności) – nie chcemy być trenerkami, tę formę pracy zostawiamy innym⁹³. Wytrenowane dziecko to dziecko niemalże „wytresowane” i „wyciśnięte”, a my wolimy, by było uśmiechnięte...

⁹¹ B. Klimczyk, *Edukacja artystyczna dzieci wczesnoszkolnych we współczesnym systemie kształcenia – rola warsztatów plastycznych*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 183.

⁹² Rozmowa z Januszem Byszewskim, <http://1na1.e.org.pl/janusz-byszewski/>, data dostępu: 29.11.2014.

⁹³ Nie twierdzimy, że jest to określenie czysto pejoratywne. Treningami twórczości zajmuje się bowiem chociażby: A. Góralski, *Reguły treningu twórczości*, Warszawa 1998; E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998; K. J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i trenerów grupowych*, Gliwice 2008; M. Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków 2009; A. Biela, *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa 2015.

Kilka refleksji na marginesie edukacji artystycznej i kulturalnej

Chciałabym, jako edukatorka i animatorka, która często do swoich działań artystycznych angażuje studentów, powiedzieć do dzieci, z którymi pracuję: „Snujcie marzenia, my zrobimy resztę”⁹⁴. Niestety nie zawsze udaje się znaleźć garniec na końcu łyżeczki, choć trzeba przyznać, że coraz częściej otrzymujemy sygnały o rosnącej świadomości, iż edukacja artystyczna, choć nieopłacalna, nie może być zbytkiem, a kształcenie nauczycieli wymaga poprawy, aby generować kreatywne środowisko dydaktyczne w szkołach⁹⁵. Przecież truizmem stało się zdanie, że edukacja (w tym artystyczna) zmienia postrzeganie świata: poszerza doświadczenie. O edukacji artystycznej

dyskutuje się coraz częściej, mnożą się raporty⁹⁶ i pełne troski wypowiedzi⁹⁷, w których słyhać apel o niezaniechanie tego wątku kształcenia.

Wiadomo, że jeśli nie zaczniemy od siebie⁹⁸, to ambitne plany zakreślone w Lizbonie czy

⁹⁴ Edgar H. Schein, cyt. za: A. Moles, *Kicz, czyli sztuka szczęścia. Studium z psychologii kiczu*, Warszawa 1978, s. 159.

⁹⁵ Wyniki badań zleconych przez Komisję Europejską pt. *Ekonomia kultury w Europie (The Economy of Culture in Europe)* z 2006 r. i *Wpływ kultury na kreatywność (The Impact of Culture on Creativity)* z 2009 r. Źródło: <http://www.unesco.pl/sourcesedu/index-97.html>, także: D. A. Michałowska, *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze – dokąd zmierzamy?*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyska, Poznań 2012, s. 239.

⁹⁶ *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie (Arts and Cultural Education at School in Europe)*, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf, data dostępu: 10.03.2015; także: B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz, *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa 2009, http://www.kongreskultury.pl/library/File/Raportedu/edukacja_kult_raport_w.pelna%281%29.pdf, data dostępu: 19.11.2014.

⁹⁷ Ostatnio konferencja *Dylematy edukacji artystycznej*: 20–21.10.2014, zorganizowana przez Katedrę Edukacji Artystycznej Wydziału Pedagogicznego Ignatianum w Krakowie.

⁹⁸ Zgodnie z hasłem: myśl globalnie, działaj lokalnie, sformułowanym przez Giovanniego Agnellię w 1968 r., rozpowszechnionym przez Radę Klubu Rzymskiego. Kariera tegoż bije rekordy popularności od 1992 r., kiedy zostało hasłem konferencji ONZ na temat ochrony środowiska i rozwoju w Rio de Janeiro. Do późniejszego upowszechnienia sformułowania przyczyniła się Międzynarodowa Rada na Rzecz Lokalnych Inicjatyw Środowiskowych (ICLEI).

Seulu⁹⁹, z praktycznymi standardami i celami jakościowymi rozwoju i wdrożenia (jak piszą urzędnicy implementacji), w edukacji artystycznej nie będą miały większego znaczenia. Postulaty o interdyscyplinarne doświadczenia artystyczne, współdziałanie między różnymi sferami rozwoju (kreatywnego, poznawczego, emocjonalnego, estetycznego i społecznego), bezpośredni kontakt z dziełami sztuki oraz zaangażowanie w działania artystyczne, niestety są zależne od wolicjonalnego podejścia konkretnych osób, podobnie jak strategia wprowadzania nowatorskich metod pedagogicznych i kreatywnego postępowania¹⁰⁰.

Wielu pedagogów i animatorów próbuje stworzyć „sztab anty kryzysowy” na rzecz zajęć artystycznych, ponieważ obecna instytucjonalna oferta edukacyjna

jest częścią minimum programowego, w którym niemalże nie ma miejsca na spontaniczną ekspresję, a przecież zadanie edukacyjne to również uczenie radości i optymizmu. Sytuacja z przedmiotami artystycznymi i ich „ekspansją”¹⁰¹, o którą nawoływał już w marcu 2009 r. Parlament Europejski¹⁰², ciągle pozostawia wiele do życzenia. Po pierwsze – w związku z liczbą godzin¹⁰³, po drugie – z przygotowaniem nauczycieli (o czym w dalszej części). Pojawiają się też problemy natury finansowej, instytucjonalnej, organizacyjnej, a przecież edukacja artystyczna to działanie na kilku płaszczyznach, w tym merytorycznej, metodycznej i emocjonalnej.

⁹⁹ I Światowa Konferencja odbyła się w Lizbonie w 2006 r. Zob. *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej (UNESCO Road Map for Arts Education/Feuille de route de l'UNESCO pour l'éducation artistique)*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf, data dostępu: 10.03.2015 oraz: II Światowa Konferencja UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, Seul 2010 r., Zob. *Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej (Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education)*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Plan_z_Seulu.pdf, data dostępu: 06.02.2015.

¹⁰⁰ Piszę o tym, ponieważ podczas odbywania przez studentów praktyk zawodowych (jestem opiekunem z ramienia uczelni) obserwujemy lekcje plastyki oparte wyłącznie na teoretycznym podejściu i ewaluacji w formie kartkówki sprawdzających wiedzę. Na ekspresję plastyczną niestety często brakuje miejsca.

¹⁰¹ Pojawiają się i w Polsce starania, by nauczanie przedmiotów artystycznych zajęło specjalne miejsce w edukacji każdego dziecka – od żłobków do ostatniej klasy szkół średnich, Zob. *Edukacja kulturalna w Poznaniu i Győr. Przykłady najlepszych praktyk*, Poznań 2011, s. 8; także międzynarodowy projekt badawczy *Nauka – Sztuka – Edukacja*, opracowanie i upowszechnienie innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie (2007–2013, współfinansowany z funduszy UE).

¹⁰² Edukacja artystyczna powinna być obowiązkowa na wszystkich poziomach kształcenia, należy w niej stosować najnowsze technologie informatyczne i komunikacyjne, a nauczanie historii sztuki musi obejmować spotkania z artystami i wizyty w placówkach kultury.

¹⁰³ Minimalna liczba godzin dydaktycznych poświęconych na przedmioty artystyczne wynosi w państwach europejskich od 50 do 100 rocznie w szkołach szczebla podstawowego. W raporcie *Edukacja artystyczna...* z 2010 r. podano, że w Polsce na 2 etapie edukacyjnym przewidzianych jest na 3 lata 107 godzin, a na 3 etapie 88 godzin (s. 30).

Czy bowiem 45 minut tygodniowo pozwoli na zrealizowanie szczytnych celów rozwoju wiedzy, kompetencji i umiejętności? Jeśli przyjrzymy się kształceniu artystycznemu na poziomie podstawowym, to zobaczymy, że godzin poświęconych na zajęcia plastyczne było znacznie więcej. W latach 1979–1986 przedmiot plastyka rozszerzono do 2 godzin tygodniowo, natomiast w 1999 r. na „sztukę”, jako przedmiot łączący muzykę i plastykę, przeznaczono tylko 1 godzinę tygodniowo, zmieniło się to w 2002 r., od kiedy szkoły mogą indywidualnie realizować przedmioty artystyczne, rozdzielając sztukę na plastykę i muzykę. W 2012 r. w minimum programowym na plastykę przeznaczono w II etapie kształcenia (3 lata) 95 godzin¹⁰⁴.

Ta w sumie spadkowa tendencja naprawdę niepokoi, dlatego postanowiłam zamieścić w ramach dodatku, wykład o historii nauczania rysunku w szkołach szczebla elementarnego w okresie, którym zajmuję się z racji moich badań nad historią oświaty, czyli w XIX i początku XX wieku. Być może informacje o tym, jak to „drzewiej” bywało, pozwolą na głębszą refleksję nad dokonującymi się przemianami. Kiedy spojrzymy na historię edu-

cji plastycznej, to zauważymy, że przedmiot liczył się w ogólnym rozwoju ucznia, choć zdarzały się niestety okresy, kiedy traktowany był jak „kopciuszek” lub „michałki”, o których pisał Antoni Broszkiewicz¹⁰⁵. Wielu z nas życzyłoby sobie, by o plastyce mówiono tak, jak na początku XX wieku, kiedy rozwój tego przedmiotu należał do najważniejszych zadań pedagogiki. Był „cudownym przedmiotem”, elementem „alfabetyzmu” i coraz mniej było „tępych głów, które nie mogły uznać prawdy oczywistej o jego ogromnym znaczeniu”¹⁰⁶.

Dziś lekcje muzyki i plastyki na szczęście nadal są, ale nie jest to nawet minimum zapewnienia odpowiedniego jakościowo wykształcenia artystycznego¹⁰⁷. Wiąże się to, jak już wspomniano, z przygotowaniem nauczycieli do prowadzenia tych naprawdę ważnych i potrzebnych przedmiotów. To oni odgrywają fundamentalną rolę w rozwijaniu kreatywności uczniów i młodych ludzi, toteż należałoby sprawdzić, kto i jak naucza przedmiotów artystycznych w szkołach¹⁰⁸. Niestety coraz częściej nauczyciele plastyki

¹⁰⁴ Organizacja pracy szkół od 1 września 2012 r. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania, http://www.kaweczynska.pl/dokumenty_do_pobrania/11_05_2012/Edward_Wisniewski_Zmiany_w_organizacji_szkol_wynikajace_z_podstawy_programowej_oraz.pdf, data dostępu: 20.11.2014.

¹⁰⁵ A. Broszkiewicz, *Czy nie krok wstecz? „Kształt i Barwa”* 1913, nr 2, s. 17.

¹⁰⁶ A. Szymański, *Zmiana pojęć o znaczeniu nauki rysunków w szkole elementarnej*, Kraków 1912, s. 4 i 8.

¹⁰⁷ D. A. Michałowska, *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze – dokąd zmierzamy?*, s. 230.

¹⁰⁸ *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, s. 65. Zob. także: M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, s. 317.

i muzyki nie mogą znaleźć pracy. Przedmioty artystyczne prowadzą osoby, którym brakuje godzin do tzw. pensum (dobrze, jeśli wówczas kończą choćby kierunkowe studia podyplomowe).

Pomimo rosnących starań o docenianie roli plastyki i muzyki w kształceniu instytucjonalnym, szkolnym, niektóre osoby decyzyjne (w tym wielu urzędników) zanim zaczną rozważać możliwość rozszerzenia liczby godzin z przedmiotów artystycznych, chciałyby dostać wyniki badań dotyczące ich rzeczywistego wpływu (np. badania wpływu zajęć plastycznych na rozwój osobowości dziecka). Tymczasem zdaniem wielu naukowców, takie podejście jest absurdem, niektórzy wręcz twierdzą, że nie wolno używać tego określenia, ponieważ wpływu nie da się zbadać, można to zrobić jedynie w odniesieniu do zależności. Sama również jestem przeciwnikiem stosowania tego pojęcia, „gdyż w badaniach diagnostycznych nie badamy wpływu jeśli nie prowadzimy eksperymentu pedagogicznego czy psychologicznego. Wszystkie pozostałe, tzn. pozaeksperymentalne badania, dotyczą kategorii: znaczenia, roli, doświadczenia, przeżywania, sensu, funkcji itp. interesujących badacza zjawisk, ale jak wykazać wpływ czegoś na coś, skoro tego nie kontrolujemy w warunkach pozwalających na rzeczywiste uchwycenie istotnych dla niego zmiennych niezależnych?”¹⁰⁹

Podobny problem dosięga także jeszcze potężniejszego „królestwa” – edukacji kulturalnej. Dzierżymir Jankowski wymienia trzy koncepcje edukacji kulturalnej: wychowanie estetyczne (do sztuki i przez sztukę), edukację humanistyczną i wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej¹¹⁰, a inni autorzy uzupełniają je o wychowanie estetyczne w kontekście ponowoczesności oraz edukację kulturalną w obszarze kultury popularnej¹¹¹. Nie ma się co obrażać na to, że ta ostatnia kategoria nie jest może tak wysublimowana. Edukacja kulturalna, a zatem także artystyczna, to nie tylko „górne loty”. Gdybyśmy sparafrazowali definicję D. Jankowskiego i przełożyli ją na działania artystyczne, otrzymalibyśmy następujące objaśnienie: „edukacja artystyczna jest spletem różnorodnych, długofalowych i bardziej lub mniej intencjonalnych czynności, których efektem jest nabycie przez jednostkę (lub rozwinięcie, modyfikacja) określonych kompetencji artystycznych, ukształtowanie zaangażowanej postawy wobec wartości kultury i nabycie doświadczeń czynnego udziału w wyższych poziomach życia artystycznego, składających się łącznie na osobowościową podstawę jej wielostronnej aktywności

¹⁰⁹ Źródło: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/06/czy-pedagodzy-badaja-wpyw.html>, data dostępu: 18.11.2014.

¹¹⁰ D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006, s. 23–32; także: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996, s. 46.

¹¹¹ S. Słowińska, *Edukacja kulturalna w Polsce i Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Kraków 2007, s. 153–265. Zob. M. Okupnik, *Extra portas. O edukacji kulturalnej krytycznie*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt*, s. 183.

artystycznej”¹¹². Jednak czy edukacja artystyczna to tylko działania z akcentem położonym na proces nabywania pewnych umiejętności i wiadomości, i to na tzw. wyższych poziomach? Czy można tu oddzielić sferę lepszą – kultury „wysokiej” i gorszą – kultury popularnej? Nierzadko wręcz niezbędna/konieczna jest ta druga¹¹³, która nie tylko u młodszych, „nieukształtowanych” odbiorców budzi silne emocje¹¹⁴, często staje się „pierwszym światem” i prawdziwym żywiołem. Czy wówczas, pracując z takim materiałem, owych działań nie zaliczymy do „dziedzictwa”? O kulturze popularnej powstało wiele książek¹¹⁵, a problem jest gorący i aktualny. Toteż nie warto mieć „nieodrobionego zadania” na ten temat, dobrze bowiem by autoedukacja (także dotycząca kultury popularnej) i edukacja były nurtami komplementarnymi, a nie konkurencyjnymi,

były remedium na bierność i wtórność. Można wręcz zaproponować „pragmatyczne spojrzenie na kulturę popularną, stawiając postulat uprawomocnienia tej sfery kultury jako dogodnej płaszczyzny działania pedagogicznego w ramach edukacji artystycznej”¹¹⁶. Myślę, że można solidarnie przygotować do odbioru sztuki, zbudować potencjał, który nie wyklucza odwiedzin na wystawie w Muzeum Książąt Czartoryskich i jednocześnie recepcji reklamy wykorzystującej obraz *Damy z łasiczką*¹¹⁷, słuchać arii Pucciniego w wykonaniu Montserrat Caballé i jej duetu z Freddie Mercuryem.

Jak już wspomniano, nie należy ośmieszać kultury popularnej¹¹⁸, tak jak nie można obrażać się na komputery. Toteż nie zgadzam się, że zadaniem artysty-pedagoga jest nauczanie odczytywania

¹¹² D. Jankowski, *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność*, s. 45.

¹¹³ W tej chwili kultura wysoka i kultura popularna wypierane są przez zamerykanizowaną kulturę masową. Zob. M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996, s. 20.

¹¹⁴ Francja podawana jest za przykład państwa, w którym najbardziej harmonijnie spośród krajów europejskich, współżyje „kultura wyższa” z kulturą masową; zob. tamże, s. 30.

¹¹⁵ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013; *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006; *Media, kultura popularna, edukacja*, red. W. Jakubowski, Kraków 2005.

¹¹⁶ M. Jaworski, *Edukacja artystyczna wobec współczesności – czyli o wyższości kadru komiksowego nad gipsowym odlewem*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 40.

¹¹⁷ Jak pisze Maria Janion, „sztuka poważna, zredukowana ewentualnie do rangi dodatku, przez media zostaje zrównana z tandetą. Jeśli odbywają się samodzielne koncerty muzyki poważnej czy wystawy malarstwa, to – traktowane jako «produkty» – muszą być również «dopasowane do potrzeb rynku», a z czasem podlegać prawom bezpośredniego marketingu”; M. Janion, *„Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”*, s. 27.

¹¹⁸ Czy bowiem ośmieszamy twórczość takich „ikon”, jak Salvador Dali, Andy Warhol, Robert Rauschenberg, Władysław Hasiór czy współcześnie chociażby David Černý, którzy mistrzowsko posługiwali/ują się językiem kultury masowej? Zob. również M. Poprzeczka, *O złej sztuce*, Warszawa 1998.

sztuki przez odwoływanie się do kategorii estetycznych, a nie do tego, co modne i popularne¹¹⁹, edukacja artystyczna bowiem nie może być zamknięta na współczesność. Postmodernistyczne nurty cechuje to, że świadomie mieszają kulturę wyższą z kulturą masową. Nikt już nigdy tej ostatniej się nie pozbędzie, nie można też jej zepchnąć do „getta” niższych warstw¹²⁰.

Wywołałam temat komputerów, ponieważ też mediów, komunikatorów społecznościowych. Zawsza słyhać, że świat ogarnęła mediatyzacja¹²¹. Mówił o tym Marshall McLuhan¹²², podobnie

Neil Postman¹²³, a ostatnio Nicholas Carr¹²⁴, ale czy jesteśmy w stanie (i po co?) zmienić przesunięcie socjalizacyjne, o którym pisał Zbigniew Kwieciński?¹²⁵ Dzieci uczą się od rówieśników, mediów, od rodziny i nauczycieli, ale przecież już Margaret Mead pisała o kulturze kofiguratywnej i prefiguratywnej¹²⁶.

Stawiam kolejne pytania, licząc, że uzyskam pozytywną odpowiedź:

Czy dziś w dobie *always online*¹²⁷ istnieją jeszcze zajęcia, które pozwolą na zaangażowanie emocjonalne, na budowanie więzi prawdziwych, a nie pozornych? Czy nasze *face to face* w warsztatach może być konkurencyjne dla Facebooka? Czy silniejsza

¹¹⁹ D. A. Michałowska, *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze*, s. 236. Autorka pisze, że kreatywne zadanie nauczyciela powinno przejawiać się w tworzeniu kanonów czy strategii, dzięki którym możliwe stanie się oddzielenie wytworów chorej wyobraźni, często niesmacznych i obrzydliwych, od wytworów, które zasługują na miano sztuki najwyższego poziomu. Ponieważ nie precyzuje i nie podaje przykładów, trudno się odnieść do tej wypowiedzi, jednak cenzura na etapie „kształtowania gustów plastycznych” jest kontrowersyjna, a tworzenie „kanonów” wręcz niedopuszczalne. Nauczyciel to nie sędzia, ani osoba, która „wie lepiej”.

¹²⁰ M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, s. 34–38.

¹²¹ H. Tomaszewska, *Komunikacja młodzieży w dobie społeczeństwa medialnego jako wyzwanie dla więzi międzypokoleniowych*, w: *Ponowoczesne konteksty edukacji. Audiowizualność – Cyberprzestrzeń – Hipertekstualność*, red. L. Jakubowska-Malicka i in., Wrocław 2009, także: T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ekspansja, eksplozja*, Warszawa 2005.

¹²² M. McLuhan, *Wybór pism: Galaktyka Gutenberga; Poza punktem zbiegu*, Warszawa 1975; tegoż: *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Warszawa 2004.

¹²³ N. Postman, *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004; tegoż: *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa 2002.

¹²⁴ N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.

¹²⁵ H. Tomaszewska, *Komunikacja młodzieży*, s. 194.

¹²⁶ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dysonansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 63–71.

¹²⁷ Używając słów zapożyczonych z języka angielskiego, podkreślam wyłącznie to, że owe makaronizmy dla młodego pokolenia są bliższe/latwiejsze w recepcji niż zwroty w języku polskim. Dyskusje o dobrowolnym degradowaniu polszczyzny, tworzeniu neokolonializmów kulturalnych lub podejście, które mówi, że bez tych terminów możemy zubożyć język, toczą się wśród publicystów i naukowców, zob. M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996, s. 13; *Paleczka radości i inne baśnie*, „Gazeta Wyborcza”, 15–16 listopada 2014, s. 50.

kultura mediów odniesie sukces nad indywidualną, zróżnicowaną kulturą wrażliwości?¹²⁸. Czy jest czas na inną aktywność niż przyjemna konsumpcja?¹²⁹. Czy warsztaty są w stanie konkurować z platformą Tumblr czy Instagramem? Czy nasze dzieci nie staną się „jednowymiarowe”? I wreszcie: jak dziś wyglądają fazy rozwoju plastycznego u dziecka, kiedy już trzyletni berbecz sprawnie posługuje się Power Pointem?¹³⁰ A może w tym wszystkim, pozostając w kręgu anglojęzycznych terminów, konieczny jest *alternative teacher*? Taki, który jest „zdziwiony”¹³¹ i zaangażowany w proces twórczy na równi z podopiecznym, „zanurzający się” we własnej wyobraźni i czynnościach związanych z przekazem twórczym, a jednocześnie jest eksperymentatorem

i obserwatorem, skoncentrowanym na zadaniu, który posiadał „uważność”¹³².

Konieczna jest też ekspresja, która dawno odeszła od swej etymologii i nie oznacza już czynności „wyciskania soku”¹³³. A ekspresja to też sztuka emocji, a nie logiki¹³⁴, a zatem nie charakteryzuje się wyłącznie pięknem opartym na wyważeniu i proporcjach. Jest doświadczaniem i wyobrażeniami, jest spontaniczna i autentyczna i nie można jej nauczyć, a jedynie inspirować i towarzyszyć. Emocje w edukacji są cenne, ważne jest przeżywanie i odwaga tworzenia, dlatego kończąc ten rozdział zamieszczamy wierszyk napisany w przededniu 7 urodzin współpracującej autorki, może wywoła ciepły uśmiech, może sympatyczną wizualizację, a może sprowokuje do zilustrowania tej poetyckiej wprawki? Na te ostatnie formy niecierpliwie czekamy.

¹²⁸ O problemie gospodarki McŚwiata i legitymacji obcej kultury zob. B. Barber, *Skonsumowani, jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i polityka obywateli*, Warszawa 2008, s. 321. Także H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991.

¹²⁹ Kwestie dotyczące edukacji, która ma kreować konsumpcyjny styl życia, według tego co, posiada, a nie według tego, jakim będzie człowiekiem w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 19.

¹³⁰ Niestety, nie znam (prawdopodobnie ich nie ma) współczesnych wyników badań, które kiedyś nad fazami rozwoju plastycznego prowadził Stefan Szuman, a później uzupełniał je Stanisław Popek. Jest oczywiście kilku badaczy, którzy interesują się wpływem komputera na działania plastyczne dzieci, m.in. Bernadetta Dittkowska z Zakładu Edukacji Artystycznej UMK w Toruniu.

¹³¹ J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.

¹³² Imponującą listę ról, podejmowanych przez nauczycieli, którzy wspierają aktywność i ciekawość poznawczą uczniów, opracowała Beata Oelszlaeger. Zob. B. Oelszlaeger, *Współdziałanie nauczyciela i uczniów w młodszych klasach szkoły podstawowej – kontrowersyjne aspekty edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*, red. U. Szuścik, Katowice – Cieszyn – Ustroń 2010, s. 280–281.

¹³³ W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983 s. 8.

¹³⁴ *Rozumieć sztukę*, red. I. Wollen, scen. J. Madeyski, koncepcja i oprac. pakietu B. Puszczewicz, Telewizja Polska S.A, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1995, cz. 2: *Sztuka logiki*, cz. 3: *Sztuka emocji*.



*Wyszłam z pieszkiem na spacer
Zaczyna padać
Chodź piesku – chociaż raz musimy
przebrnąć przez tę rzekę wody
Mokra łąka robi się głębsza i głębsza
a my w tej łące jak ryż.*



Jak to z lekcjami rysunku w szkołach było – wykład

Historię nauczania tego przedmiotu w szkołach elementarnych przybliżę w formie wykładu, omawiając zagadnienie w odniesieniu do wieku XIX i początku XX, ponieważ we wcześniejszym okresie trudno mówić o powszechnej edukacji plastycznej¹³⁵. Oczywiście szkoły artystyczne,

pracownie mistrzów kształciły indywidualnie, ale nie była to edukacja masowa. Dużą rolę we wprowadzeniu plastyki do placówek szczebla elementarnego odegrali pedagodzy obserwujący rozwój dzieci, o których za chwilę. Rosnące zainteresowanie rysunkiem było w pewnej mierze wynikiem współzawodnictwa przemysłowego Anglii, Francji, Niemiec i Stanów Zjednoczonych w 2 połowie XIX w., które sprawiło, że państwa zaczęły otaczać opieką szkoły przygotowujące do zawodu, w których rysunek był ważnym elementem edukacji. Przełom wieków to wręcz powszechna aktywizacja i integracja środowisk artystycznych i pedagogicznych, które zaczęły działać na rzecz reform w wychowaniu.

¹³⁵ Pozwoliłam sobie na zamieszczenie takiej formy upowszechniania wiedzy, ponieważ w Instytucie Sztuk Pięknych w planie studiów brak przedmiotu, który eksploruje zagadnienie. Historia sztuki i dydaktyka przedmiotowa częściowo uwzględniają elementy historii edukacji plastycznej, ale nie jest to wykład regularny. Ponieważ przyjął formę tekstu jako wykładu, nie będę stosowała przypisów źródłowych, za to zamieszczam literaturę, na podstawie której opracowałam historię nauczania rysunku: A. Szymański, *Zmiana pojęć o znaczeniu nauki rysunków w szkole elementarnej*, Kraków 1912; E. Piowska, *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej w XIX i XX w.*, Częstochowa 2003; M. Petry-Węclawowicz, *Edukacja plastyczna dawniej*, Kraków 2001; K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998; J. Frankiel, *System pedagogiczny Hugona Gaudiga*, Łódź 1932; *Metoda Pranga wychowania artystycznego w szkołach początkowych*, Poznań – Łódź – Lublin 1920; S. Kozakowska, *Ewolucja metod nauczania rysunku w szkołach polskich w latach 1903–1939*, w: *Studia z dziejów oświaty polskiej w XIX i XX w.*, Wrocław 1986, s. 127–140; D. Kerbs, *Historische Kunstpädagogik*, Köln 1976; W. Kehr, *Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jh.*, München 1983; W. Legler, *Die Dr. Stuhl-*

mannsche Zeichenmethode und die Bildung der Phantasie, „Kunst und Unterricht”, Heft 60, 1980; H. G. Richter, *Geschichte der Kunstdidaktik*, Düsseldorf, 1981; H. Trümper, *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung*, Bd. I, Berlin 1953; B. Wessels, *Die Werkerziehung*, Bremen 1966; P. Smith, *The History of American Art Education: Learning About Art in American Schools (Contributions to the Study of Education)*, USA 1996; A. D. Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, New York 1990; podręczniki do nauki rysunku z lat 1800–1918 oraz strony internetowe.

Przez ponad wiek w edukacji plastycznej rywalizowały ze sobą dwa podejścia do kształcenia w tej dziedzinie: nurt pełen rygorów i schematów, właściwie nauka rysunku technicznego (geometrycznego), i nurt opozycyjny, w którym podkreślano rysunek realizujący określone zadania wychowania estetycznego (studiowanie zjawiska). Polegało to głównie na ścieraniu się neoplatonickiej filozofii sztuki (artysta cenił i dostrzegał nieprzemijalne wzory, pitagorejskie ustalenia proporcji i harmonii) z wkraczającą zmianą w teorii sztuki i ustaleniami psychologii. W Europie dominował neoklasycyzm z akademickim podejściem, stąd najpierw uczniowie ćwiczyli się w rysowaniu greckich posągów i poszczególnych ich elementów, a dopiero później mogli przejść do rysowania z natury. Cyrkiel i linijka stały się niezbędnymi narzędziami na lekcji plastyki, gdyż wszystko mierzono, wtlaczając w kratki i szablon geometrycznych form języka technicznego (Bolesław Prus brał „łapy” za niewłaściwe wykonywanie takich rysunków, a Maria Ramułtowa zwracała uwagę, że tego typu metody prowadzą do uprzedzeń i zniechęcenia uczniów). Mijały lata i właściwie dopiero pod wpływem idei Nowego Wychowania, ale także „przewrotu w sztuce”, czyli nowych prądów artystycznych, takich jak impresjonizm czy secesja, stosowane w edukacji plastycznej gipsowe modele odstawiono i zastąpiono je naturą, liśćmi, sprząkami, wypchanymi

zwierzętami, co przecież również prowadziło do kopiowania/odtwarzania, a nie prowokowania spontanicznej ekspresji. Późno, bo właściwie dopiero na przełomie stuleci, zaczęto dostrzegać w rysunkach dzieci bezpośrednią, twórczą radość i pozwolono na „rewolucyjną” odwagę, czyli zaczęto tolerować dziecięcą ekspresję z deformacją i lekceważeniem proporcji. Nareszcie pozostawiono w kształceniu miejsce na inwencję twórczą i dowolne rysunki uczniów. Zanim jednak poruszony zostanie ten wątek, należy omówić kilka problemów.

Będę pisać o czterech zagadnieniach odnoszących się do tematu wykładu:

1. Po pierwsze, wskażę grunt, na którym edukacja plastyczna wyrosła, zatem przedstawię idee głównych prekursorów nauczania rysunku w szkołach.
2. Wypunktuję główne tendencje i metody kształcenia plastycznego na świecie w XIX i na początku XX wieku.
3. Scharakteryzuję etapy wprowadzenia tego przedmiotu do edukacji powszechnej w Polsce.
4. Wymienię główne nurty i koncepcje kształcenia estetycznego oraz najczęściej stosowane metody w edukacji rysunku w Polsce.

Grunt – idee głównych prekursorów nauczania rysunku w szkołach

Omawianie historii szkolnej edukacji plastycznej można właściwie zacząć od Albrechta Dürera (1471–1528), jako autora dwóch dzieł o zasadach rysunku, zwłaszcza *Czterech ksiąg o ludzkich proporcjach* z 1528 roku. Dürerowi nie chodziło jednak o kształcenie powszechne, bowiem jako mistrz cechu malarskiego napisał to dzieło z myślą o swych czeladnikach. O nauczaniu powszechnym interesującego nas przedmiotu zaczął właściwie mówić jako pierwszy Jan Amos Komieński (1592–1670). O znaczeniu rysunku wspominał w *Wielkiej dydaktyce*, ale także w *Orbis sensualium pictus* (*Świat malowany rzeczy widocznych i pod zmysły podpadających*) z 1658 roku. W każdym razie pedagog ten proponował, by zachęcać dzieci do rysowania, ponieważ w ten sposób nauczyć się miały proporcji, a ręka powinna nabrać „chybkości”. Trzeba przyznać, że wspomniane dzieło mocno przyczyniło się do obecności rysunku w kształceniu najmłodszych, ponieważ właśnie obrazki wykorzystywało do nauczania pojęć i języka. Jednak pierwsze wyraźne wypowiedzi pedagogów w sprawie konieczności wprowadzenia rysunków do szkół, pojawiły się pod koniec XVII wieku, choć niejako na marginesie dzieł pedagogicznych. Na przykład John Locke (1632–1704) kładł nacisk na konieczność

kształcenia u dzieci zręczności oraz sprawności manualnej i ruchowej, postulował zatem wprowadzenie prac ręcznych i rysunku, a Jean Jacques Rousseau (1712–1778) w *Emilu* zalecał rysowanie z natury, jako doskonały środek wychowawczy. Jednak największy wpływ na wprowadzenie kształcenia związanego z rysunkiem miały przemyslenia Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827), który włączył go do programu kształcenia początkowego. Nauka rysunku miała być istotną częścią składową i prowadzić do właściwego postrzegania zjawisk i przedmiotów – kształtu, liczby i cech jednostkowych. Rysunek, według tego pedagoga, stanowił również doskonale ćwiczenie wyrabiające poczucie miary, proporcji i kształtów. Środkami, które miały pomóc spostrzegać rzeczywistość w poprawny sposób, były linie i figury geometryczne, dlatego to one stanowiły główny temat zajęć rysunkowych. Nauka zaczynała się od kreślenia linii prostych (będących układem najłatwiejszym w postulatcie stopniowania trudności), przechodząc do rysowania bardziej skomplikowanych figur geometrycznych, które z kolei miały kształcić spostrzeganie wielopłaszczyznowej rzeczywistości. Owe linie i figury stanowiły pomoc przy tzw. rysunku artystycznym. Pestalozzi zalecał również rysunek odręczny, polegający na przerysowywaniu figur. Tę metodę kształcenia na długo uznano za jedynie słuszny profil nauczania rysunku. Zatem

najpierw dziecko poznawało podstawy rysunku geometrycznego, by później przejść do kopiowania naturalnych przedmiotów (laska, linijka, stół, okulary – takie tematy pojawiały się w tzw. rysunku „artystycznym”). U Pestalozziego można właściwie odszukać tylko kilka porad praktycznych, natomiast o wiele więcej można ich znaleźć w pracy jego ucznia, Johanna Ramsauera, autora *Kurze skizze*. Poprawne widzenie, ćwiczenie pamięci poprzez przebywanie z przedmiotami, rysunek prosty, później linearne oddawanie kształtów – temu wszystkiemu miało służyć opracowanie 96 „ustopniowanych” według trudności figur. W mocno sformalizowany sposób myślał o rysunku Johann Fridrich Herbart (1776–1841), który estetykę rozumiał wąsko, łącząc ją z etyką (wpływ Immanuela Kanta), dlatego dominował u niego schematyzm, bez inicjatywy, swobody, samodzielności zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Traktował estetykę jako kategorię powiązaną z moralnością, to, co piękne, jest dobre i szlachetne. Natomiast Herbert Spencer (1820–1903) postrzegał rysunki jako rozrywkę wypełniającą wolny czas, jednocześnie czyniąc zarzut, że relaks ten odciąga ludzi od pożyteczniejszych działań, choć uznawał, że w nauczaniu poglądowym dzięki rysunkom dziecko uczyło się określania proporcji, kształtów i cech, jednak uwrażliwianie na piękno uważał za zbędne w procesie praktycznej edukacji człowieka.

Kształceniem rysunkowym zajmowali się także następcy Herbarta, m.in. Wilhelm Rein (1847–1929), który w *Die Geschichte des Zeichenunterrichts in der Volksschule* z 1879 r. podkreślił, że nauczanie rysunku w szkołach to wciąż jeszcze dopiero początek (np. w Prusach do szkół ludowych wprowadzono je ogólnymi przepisami w 1872 r., w Saksonii w 1874 r.). W wielu szkołach był to jedynie zapis na papierze, którego nie realizowano. Za najważniejszy przedmiot ciągle uważana była religia, następnie pisanie i czytanie, rachunki (ewentualnie przedmioty praktyczne), a rysunki traktowane były „po macoszemu”. Zdaniem Reina, każdy nauczyciel i każdy uczeń powinien uznać, że rysunki są przydatne i niezbędne do ćwiczenia ręki, oka i smaku.

Kształcenie oparte na elementach artystycznych pojawiło się właściwie dopiero w drugiej połowie XIX wieku i wyrosło z szerszej i ogólniejszej „sprawy” wychowania estetycznego. W zakres terminu „wychowanie estetyczne” wchodziło wiele elementów, wśród nich: umiejętności manualne, percepcja sztuki, kształcenie sprawności umysłu, posiadanie podstawowej wiedzy z zakresu historii sztuki, kształtowanie cech charakteru rozwijających wrażliwość twórczą i emocjonalną, ale także dbałość o estetykę otoczenia i troska o zabytki. Edukacji plastycznej zaczęto nadawać formy zorganizowane w ramach nauczania szkolnego. Z czasem zaczęły objawiać się idee Nowego Wychowa-

nia i sprzeciw wobec dominacji logiczno-formalnej (herbartowskiej) strony kształcenia. Toteż nie wolno pominąć „nauk” płynących z dzieł Johna Ruskina (1819–1900), choć nie był on pedagogiem czy psychologiem w ścisłym tego słowa znaczeniu. „Wzorniki”, o których więcej w dalszej części tekstu, ustępowały miejsca potrzebom wszechstronnego i harmonijnego rozwoju uczniów. U schyłku wieku XIX wykształcenie elementarne, oprócz czytania, pisania, liczenia, zostało rozszerzone o ćwiczenie umiejętności rysowania. Do głosu doszły raczej badań psychologów Wilhelma Wundta w Niemczech oraz Jeana-Martina Charcota i Henri Bineta we Francji (bazgroty dziecięce cennym przejawem indywidualności).

Teoria wychowania szwajcarskiego psychologa Édouarda Claparède'a (1873–1940) była krokiem milowym w problematyce nowego podejścia do kształcenia dzieci. Według niego, szkoła miała być instytucją „na miarę” – radosną, interesującą i czynną, w której nauka następuje poprzez doświadczenie. Kontrowersyjny amerykański psycholog Granvill Stanley Hall (1844–1924), który głosił, że bycie jednakiem jest chorobą samą w sobie, a dzieci jako te dzikusy powinny być wychowywane w karności, konsekwentnie opowiadał się przeciw intelektualnym osiągnięciom na wszystkich poziomach edukacji publicznej, nie odnosił się też życzliwie do biednych, chorych, niepełnosprawnych. Podkreślał również,

że należy wzbudzać zainteresowanie każdą czynnością, a wychowanie uczuciowe jest ważniejsze od wychowania umysłowego. Poglądowa metoda nauczania pozwalała odzwierciedlać prawdziwe życie, rysunek temu pomagał.

Powstawały tzw. szkoły pracy, które właściwiej byłoby nazywać szkołami aktywności, bowiem podkreślały zasadę samodzielności uczniów i ich aktywność własną. Friedrich Eduard Hugo Gaudig (1860–1923) i John Dewey (1859–1952) głosili nauczanie w działaniu, czemu służyło wprowadzenie między innymi robót ręcznych (szkoła „swobodnej pracy duchowej”, ukierunkowana na rozwijanie osobowości ucznia). Także psychologia doświadczalna zwróciła uwagę na twórczość dziecka jako metodę badania, wyjaśniania i poznawania świata. Zaczęto analizować prace rysunkowe (2 połowa XIX w.), a analiza faz rozwojowych, którą wykonał Georg Kerschensteiner (1854–1932), jest do dziś aktualna (na podstawie 300 tys. prac wyróżnił: okres rysunku schematycznego, ideoplastyki (6–8 lat), okres budzącego się odczuwania kształtu i linii, fizjoplastyki (8–10 lat), okres w którym rysunek odpowiada rzeczywistemu wyglądowi przedmiotów (10–12 lat), okres wiernego odtwarzania postaci i odtwarzania zgodnego z wymaganiami perspektywy (12–14 lat). Podkreślał, że tylko jedno dziecko na tysiąc wykorzystuje właściwie uzdolnienia rysunkowe, a nauczyciele i szkoła często „mordują”

i niszczą talenty plastyczne. W teorii nauczania umiejętności, nauka rysunków odgrywała więc znaczącą rolę. Celem tego przedmiotu miało być udoskonalanie percepcji wzrokowej oraz umiejętności graficznej komunikacji, polegającej na rysunkowej łatwości wyrażania myśli. Nauka przedmiotu miała przyczyniać się również do kształtowania wrażliwości estetycznej (w Niemczech w szkole ludowej uczniowie przez trzy lata rysowali z pamięci, przez trzy z natury, a przez rok modelowali). We Francji rzecznikiem nowych metod był Gaston Quénioux (1864–1951). Prężnie rozwijały się reformy rysunkowe w Czechach, gdzie dużo pisano o wychowaniu artystycznym i zalecano rysowanie „dowolne z przyrody”, a nie kopiowanie z wzorków. Natomiast w Rosji ruch reformatorski, zwłaszcza ten amerykański, nazywano „opętaniem z tłuszczu” i „pańskimi zachciankami”.

Wielu autorów zaczęło gromadzić i opisywać rysunki dzieci (często porównując ze sztuką ludzi pierwotnych, jak np. Siegfried Levistein, a u nas Jan Feliks Piwarski). Badania przeprowadzano między innymi w Stanach Zjednoczonych (Granvill Stanley Hall, James Sully), Francji (Jean Charcot), Włoszech (Paulina Lambroso-Ferreri i Corrado Ricci, który w 1889 r. opublikował *L'arte dei bambini*), w Czechach (František Čada podkreślał analogie pomiędzy rozwojem mowy dziecka a jego rysunkami). W Polsce rysunki

dzieci zbierała Anna Grudzińska, ale jako pierwszy na szeroką skalę badania takie prowadził Stefan Szuman w latach 20. XX wieku.

Główne tendencje i metody kształcenia plastycznego na świecie w XIX i na początku XX wieku

Wskazując grunt pedagogiczny, pozwalający „wykiełkować” nauczaniu rysunku w szkołach elementarnych oraz wymieniając pedagogów, którzy nawiązywali do tematu, należy podkreślić, że powyżsi nie wypracowali sposobów kształcenia artystycznego, choć niewątpliwie ich spostrzeżenia były dla edukacyjnego ruchu rysunkowego znaczące. Przyczynili się natomiast do tego, że kolejni dydaktycy pochyłili się nad nowymi metodami pracy. Podkreślmy, że nauczanie rysunku nie narodziło się, jakby się mogło wydawać, we Francji. Tu nastawienie było początkowo sceptyczne, oporne wobec reformy kształcenia rysunków, a nawet mówiono o sztucznym huku, by później ze zdwojoną siłą przystąpić do zmodyfikowania metod nauczania (sprowadzono 11 tys. kilogramów chromolitografii z Niemiec). W Europie kolebką nurtu edukacji plastycznej była początkowo Anglia z ruchem estetyczno-społecznym (gdzie reformy nauki rysunków zaczęły się już w 1851 r.) oraz kraje niemieckojęzyczne: Niemcy i Austria, z dominacją ruchu estetyczno-pedagogicznego,

gdzie powstawały różne stowarzyszenia i związki na rzecz kształcenia artystycznego.

Pierwsze stowarzyszenie powstaje pod wpływem nauk J. Ruskina (Arts and Crafts Movement i Society for the Protection of Ancient Buildings, 1877 r.), później, w 1883 r. w Londynie – Art. for School Association. Z Anglii podobne tendencje przenikają do Niemiec i w 1895 r. powstaje, dzięki inicjatywie Alfreda Lichtwarka (1852–1914), Die hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der Künstlerischen Bildung, które już w trzy lata później organizuje wystawę prac dzieci. Kolejne pojawiły się w Berlinie, Monachium, Lipsku. Zasłużony w propagowaniu zajęć plastycznych Albert Reimann (1874–1976), urodzony w Gnieźnie niemiecki rzeźbiarz żydowskiego pochodzenia (który na początku wieku prowadził w Berlinie wraz ze swoją żoną Clarą Angress niedzielne kursy plastyczne dla dzieci), w 1901 r. założył stowarzyszenie Die Kunst im Leben des Kindes. Stąd ruch przeszedł do Austrii i Belgii, gdzie w imię pozytywnego „fermentu” rysunkowego powstało Société l’ éducation familiale i Société de l’Art à l’école et au foyer. Théodule Bondroit (1872–1946) był tu jednym z pierwszych reformatorów na rzecz edukacji estetycznej.

Stowarzyszenia powstawały również w Holandii, Szwecji, Finlandii. Podchodząca z początkowym lekceważeniem do reformy Francja nadrabiała „intensywnością” pracy, działały tu: L’art pour

tous, Société Populaire des Beaux Arts, Société internationale d’Art populaire et d’hygiène, Les Arts et l’enfant. To w Paryżu odbył się w 1900 r. pierwszy międzynarodowy kongres w sprawie nauczania rysunków, kolejny w 1904 r. w Berlinie, a w 1908 r. w Londynie. Niestety nie wzięli w nich udziału nauczyciele polscy.

W „kopciuszku” przedmiotów szkolnych, jak pisał Adam Szymański w 1912 r., zauważono możliwość rozwijania wrodzonych zdolności dziecka. Nauka plastyki w szkołach elementarnych z lekceważonego przedmiotu została przesunięta do innej „ligi”. Rysunki zaczęły się liczyć właściwie dzięki trzem czynnikom:

- Ze względu na troskę o to, by człowiek mocniej zbliżał się do natury, by edukacją estetyczną zrównoważyć ekspansję przemysłową.
- Pod wpływem poznania psychologii (duchy) dziecka.
- Dzięki argumentowi ekonomicznemu (materialnemu), w którym elementy techniczne miały ogromne znaczenie we współzawodnictwie przemysłowym.

Wśród najpopularniejszych nurtów rysunkowych tego okresu można wymienić:

- Nurt praktyczny – miał nie tylko wyćwiczyć rękę, oko i umysł, ale wytworzyć jedność czynu i myśli, wpływać na spostrzegawczość

i wynalazczość, zręczność i zaradność, a naukę robót ręcznych, czyli tzw. *slöjdu*, wprowadzono w latach 60. XIX w. do szkół w Szwecji i szybko przeniosła się na całą Europę oraz Stany Zjednoczone.

- Nurt estetyzujący – jak wspomniano, już w pierwszej połowie XIX w. zaczęto wprowadzać w Anglii rysunki jako przedmiot obowiązkowy. Rewolucja estetyczna miała doprowadzić do doskonałości duchowej społeczeństwa. Z czasem pojawiło się rysowanie z otoczenia, a nawet kolorowanie i malowanie rysunków. Np. w szkole u Cecila Reddiego (1858–1932) uczniowie mogli sami, wedle swojego gustu, ozdabiać swoje sypialnie, dbali o estetykę szkoły.

Ten nurt obowiązywał także w Niemczech.

Natomiast wśród najważniejszych metod obowiązywały:

- Metoda geometryczna, która – począwszy od Pestalozziego – wielu nauczycielom wydawała się tą jedynie słuszną. Niestety przerysowywanie figur przekształciło się w szablon.
- Metoda stygmograficzna, o której pisał Franz Carl Hillardt w *Stigmographie oder das Schreiben und Zeichnen nach Punkten: Eine Neue Method*, polegająca na łączeniu

wcześniej naniesionych punktów/kropek.

- Metoda naturalna lub intuicyjno-indywidualistyczna (a także nazywana mechaniczną i zaliczana niekiedy do genetycznej) Jamesa Liberty Tadda.
- Metoda genetyczna związana z obserwacją natury (Friedrich Kuhlmann, Herman Lukas i Hugo Ullman, Gaston Quénioux).
- Metoda rozwoju Luisa Pranga, która postrzegana jest także jako intuicyjna (zbliżona do genetycznej).

Wyżej wymienione metody zostaną krótko omówione przy podkreśleniu nazwisk popularyzatorów. Czas zatem na napisanie choćby kilku zdań o mocno rozbieżnych sposobach postrzegania powinności kształcenia plastycznego.

W Europie Georg Kerschensteiner (Niemcy) uważał, że nie ma nauki o rzeczach bez rysunku, który prowadzi do spostrzegawczości i jasności wyrażania się. Proponował jednak wzory geometryczne, czyli kształcenie przydatne dla obywatela/rzemieślnika, podkreślał dyscyplinę pracy. Friedrich Eduard Hugo Gaudig (Niemcy) z kolei uważał, że dzieci powinny twórczo uzewnętrzniać swe doświadczenia za pomocą środków plastycznych i werbalnych – prace miały służyć poznawaniu świata. Na uwagę zasługują także austriaccy pedagodzy: Joseph Grandauer i Teodor Flinzer. Grandauer był zwolennikiem przykładów, toteż kiedy wprowadzono rysunki jako

przedmiot obowiązkowy do szkół elementarnych w 1872 r., a ministerstwo powołało komisję do sporządzenia wzorów rysunkowych, to jemu po-
lecono ich opracowanie. Natomiast Flinzer uważał, że niewolnicze kopiowanie zabija wszelką inwencję twórczą i opracował własną metodę, opartą na współdziałaniu rozumu i uczucia, ręki i oka, ale zalecał kreślenie figur geometrycznych, zwłaszcza trójkątów, później brył w perspektywie i na koniec przedmiotów z otoczenia (metodzie tej mocno przeciwstawiał się np. Stanisław Witkiewicz). Dużą wagę przykładał do rysowania modeli gipsowych, ale bez używania żadnych pomocy, typu linijka. Kolejni dydaktycy: Herman Lukas i Hugo Ullman (Niemcy, Austria), zalecali korzystanie wyłącznie z wzorów pochodzących z natury, negując metodę geometryczną. Zaczęto wtedy wydawać obrazy i reprodukcje dla szkół. Także wspomniany Friedrich Kuhlmann uważał, że wzory geometryczne są niezrozumiałe dla dzieci i obce ich naturze. Zalecał rysunek z pamięci i wyobraźni oraz dużą swobodę twórczą. Podkreślał znaczenie zachowania spontaniczności i szczerości wypowiedzi, ale równocześnie łączył te elementy z dążeniem do doskonalenia rysunku w obrębie schematu (M. Ramułtowa opisywała, że gdy dom i dziecko były na rysunku tej samej wielkości, to pytał jak owo dziecko zmieści się do budynku). Kuhlmann eksponował treści, które mówiły, że im bardziej nauczyciel

kieruje świadomością dziecka, nie szkodząc jego intuicyjnej postawie, tym mocniej pomaga mu w przejściu od postawy przypadkowej do świadomej. Jednak najbardziej współczesny dzisiejszemu myśleniu o kształceniu był Frantisek Čížek, artysta wiedeński czeskiego pochodzenia, który uważał, że wszystkie rysunki dziecka, których źródłem jest fantazja i niedyrektywna ochota, będą piękne i prawdziwe, nawet jeśli pełne są błędów rysunkowych czy perspektywicznych itp. Dzieci powinny bawić się, rysując.

Natomiast w Stanach Zjednoczonych „królował” James Liberty Tadd (1854–1917), którego metoda, nad którą pracował przeszło 30 lat, dzięki artykułom w prasie znana była także w Polsce (około 1900 r.). Zalecał usuwanie wzorków, które prowadziły do skostnienia i zastoju, polecał czerpanie wprost z natury tego, co rzeczywiste i namacalne. Natura, fantazja i pamięć, a nie wzory geometryczne, miały stać się podstawą nauki. Polecał różne metody nauczania: ćwiczenia w rysowaniu z modeli, modelowanie, szkicowanie z pamięci, szkicowanie z żywej natury. Rysowanie szybkie, mechaniczne miało pomóc w tym, by dziecko nie myślało później o technicznej stronie, by rysowało automatycznie, jak podczas stawiania liter. Podkreślał, że doświadczenie, a nie pamięć jest matką myśli. Za podstawę nauki uznawał nabycie automatycznej sprawności w rysowaniu form, zwłaszcza koła.

Były to jednak ćwiczenia wstępne, zręcznościowe. Tadd uznawał rysunek tylko z wolnej ręki i stosował tzw. ćwiczenia rozmachowe, czyli rysowanie obiema rękami. Polecał pracę z wykorzystaniem różnorodnych materiałów i odmiennych technik. Był przeciwnikiem stygmografii, toteż postulował, by przestać wreszcie obliczać kropki i łączyć je kreskami oraz skończyć z geometryczną konstrukcją.

Drugim ważnym systemem kształcenia rysunkowego w Ameryce była metoda Pranga. Louis Prang (1824–1909) urodził się we Wrocławiu, ale w 1850 r. wyemigrował; znany jest również jako „ojciec” amerykańskich kartek świątecznych. Opierał swój system, a właściwie program wypracowany przez zespół współdziałających osób, na różnych technikach plastycznych, by uczniowie mieli dużą swobodę twórczą. Podkreślał rolę nieskrępowanej wyobraźni. Przeciwstawiał się nabywaniu mechanicznej wprawy w rysowaniu, a zachęcał do uczenia się ścisłej obserwacji świata. Przygotowywał też do kontaktu z odbiorem prac plastycznych. Wspierał naukę patrzenia i analizowania dzieł sztuki. Założył Prang Education Company, w której to spółce wydano szereg książek o rysunku, nie tylko autorstwa założyciela stowarzyszenia, ale i innych autorów. Książki *The Prang Elementary Course in Art. Instruction* (kilkanaście tytułów dla dzieci i nauczycieli) rozchodziły się w dużych nakładach.

Należy sprostować, że w niektórych publikacjach podawana jest błędna informacja, jakoby twórcą metody była wyłącznie Mary Prang, nauczycielka sztuki i druga żona L. Pranga. Jest ona (razem z Josphine C. Locke) współautorką dwutomowego opracowania *The Prang primary course in art education; suggestions for the use of form study, drawing, and color in their relation to art education and also in their relation to general education in primary schools*, ale cały system został wypracowany w grupie.

Warto zwrócić uwagę także na Waltera Shmitha (1836–1886), angielskiego edukatora sztuki, który wyemigrował do Stanów Zjednoczonych w 1871 r., a który napisał kilkanaście książek poświęconych edukacji i nauczaniu rysunków w szkołach, m.in. *Drawing in public schools: the system of instruction*, wydaną w Bostonie w 1874 r. czy *Teachers' manual for freehand drawing in primary schools*, opublikowaną w Toronto 1878 r. Z uwagi na to, że wszystkie książki Shmitha można odnaleźć w formie cyfrowej w bazie książek internetowych, odsyłam do źródeł.

Etapy wprowadzenia tego przedmiotu do edukacji powszechnej w Polsce

W Polsce rysunki długo traktowane były jako nauka poboczna i nadobowiązkowa, która właściwie dotyczyła głównie szkół średnich. Co praw-

da rysunki były jednym z przedmiotów w Szkole Rycerskiej, ale np. Komisja Edukacji Narodowej nie zaproponowała zajęcia się programem tego przedmiotu, podkreślając jedynie związek między dziedzinami sztuki, a książka Grzegorza Piramowicza *Dykcjonarz starożytności dla szkół narodowych* nie mówiła o kształceniu estetycznym, podawała wyłącznie hasła, np. *pictura* – malarstwo greckie, *sculptura* itd. Nacisk na rysunek kładziono za to w szkołach nowodworskich w Krakowie, gdzie zajęcia prowadzili mistrzowie Krakowskiego Cechu Malarskiego. W Księstwie Warszawskim w ustawie z 1808 r. Urządzenie szkół miejskich i wiejskich pojawiły się elementy rysunku rzemieślniczego obok czytania, pisanie, liczenia, nauk moralnych, religii. W 1812 r. program szkół departamentowych zakładał naukę rysunku przez sześć lat po dwie godziny tygodniowo. Placówki przekształcone w szkoły wojewódzkie także miały w programie rysunek, ale traktowany jako kształcenie techniczne, geometryczne. Około 1840 r. wprowadzono do szkół modele gipsowe, które mimo wszystko lekcji rysunku nie ożywiły. To jednak wszystkie placówki o poziomie ponadelementarnym.

W pierwszej połowie XIX w. w szkołach elementarnych Królestwa Polskiego omawianego przedmiotu w ogóle nie było w programie, dopiero w 1862 r. pojawił się jako rysunek figur prostych i machin gospodarczych. Na terenie

Wielkiego Księstwa Poznańskiego w programach szkół elementarnych również nie było rysunków, choć Ewaryst Estkowski podkreślał ich znaczenie w nauczaniu ogólnym. W zaborze austriackim rysunki poparła Rada Szkolna Krajowa, a ustawa z 14 maja 1869 r. wprowadziła rysunek jako przedmiot obowiązkowy: geometryczny do szkół ludowych, a wolnoręczny do placówek wydziałowych (niestety nie wszędzie był prowadzony). Pod koniec XIX w. coraz mocniej zwracano uwagę na kształcenie plastyczne w szkołach elementarnych. Uważano, że rysunek to naturalne pismo – pismo formy, obserwacja proporcji. Zaczęto wydawać treściwe wykłady, kursy rysunkowe, zwracano uwagę na kształcenie zmysłu obserwacji, nie tylko sprawności manualnej. Nie można było opierać się już wyłącznie na wzorkach, punktach, stygmach, lecz na przedmiotach rzeczywistych lub na przestrzennych figurach geometrycznych. W późniejszych latach w wyższych klasach szkół ludowych następowało zróżnicowanie tematów w zależności od płci (np. wzory robót ręcznych). Tak zwany rysunek „z wyobraźni” był tak naprawdę rysunkiem „z pamięci”. Dzieci rysowały, przypominając sobie kształty poprzednio odtwarzane, kształty przedtem oglądane i kształty poznawane dawniej. Powoli zaczęto włączać do kształcenia także inne techniki: kolorowanie, modelowanie, wycinanie, choć kolor wprowadzany był w szkołach

najpóźniej (a często uczono błędnie, podając zielony jako kolor podstawowy).

Ogólny schemat lekcji wyglądał następująco:

- Omawianie modelu, rozróżnianie części, proporcji.
- Rysowanie przez nauczyciela na tablicy przy współudziale uczniów.
- Omówienie rysunku.
- Jednoczesne rysowanie przez dzieci w zeszytach.
- Rysowanie przez uczniów nowych kombinacji z pamięci.

Pośród pedagogów polskich rysunkiem szerzej zainteresował się Edward Lepszy, postulujący rysunek odręczny poprzez rysowanie śmiałych linii, jako jeden ruch ręki kredą na płóciennych tablicach (wpływ J. L. Tadda), najpierw z wzorów, potem z pamięci i na samym końcu z natury. Jego sposoby pracy były jednak mocno krytykowane, jako hamulec i straszak, bowiem w metodyce przedmiotu podkreślano wówczas czerpanie z natury. Silniej zainteresował się tematem Jan Feliks Piwarski, (w latach 1840–1842 wydał dwutomowe dzieło *Wzory i nauka rysunków*), który jako pierwszy w pedagogice polskiej podkreślał, że umiejętność rysowania może stanowić ważny element wykształcenia ogólnego. Postulował dostosowanie metod do wieku i możliwości percepcyjnych dziecka. Zalecał rysowanie od ogółu

do szczegółu, od najłatwiejszych pojęć i przystosowanie metod do zdolności i sposobu widzenia dziecka. Co ważne, mówił, że dziecko nie rysuje tylko tego, co wie o danym przedmiocie (Kuhlmann), ale rysuje tak, ponieważ widzi inaczej (rysunki ludów pierwotnych). Przeciwstawiał się kształceniu nieformalnemu (niefachowemu), karykaturom „pstro-farbnym” i miernemu wykorzystywaniu rycin. Bronisław Trentowski w *Chowannie, czyli systemie pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* także zalecał, by w dziecku rozbudzać poczucie piękna przedmiotów, potrzebę bywania w galeriach, w teatrze. Dużą rolę przypisywał rysunkom w początkowej fazie nauczania szkolnego. Uważał, że znakomicie przygotowują do nauki pisania, podkreślał wartość rysunków w kształceniu sprawności manualnej ręki, ale zaczynał od kreślenia deseni, bowiem sądził, że przerysowywanie wzorów stanie się czynnikiem potęgującym chęć do rysowania, za nimi mógł pójść rysunek geometryczny, a dopiero na końcu proponował rysunek z pamięci i natury. Uważał, że nauka rysunku dla chłopów jest ważna ze względów utylitarnych (sporządzanie narzędzi). Podobnie wypowiadał się Ewaryst Estkowski, który twierdził, że rysunek uczy smaku, ładu, ćwiczy zmysły. Podkreślał, że rysunek po prostu uszlachetnia surowego człowieka. Nauka rysunku miała służyć życiu, praktyce i pracy. Na

łamach „Szkoły Polskiej” dawał przykłady różnych ćwiczeń rysunkowych, wychodząc od linii, do kąta prostego, później linie krzywe, elipsy, polecał także kopiowanie. Co znaczące, apelował by rysunków nieudanych nie niszczyć nielitościwie. Z kolei Teodozy Sierociński, który w 1846 r. wydał *Pedagogikę, czyli naukę o wychowaniu* postulował, by rysunki uczynić przedmiotem obowiązkowym, poprzedzającym naukę pisania. Głośno protestował za to przeciwko malowaniu farbami, uważając, że to flamandzki i prostacki smak, który przywiązuje wagę do pstrokacizny. Podobnie zresztą uważał Estkowski, według którego farby i kolor dają jarmarczność i zaburzają estetykę. Henryk Struve w rysunkach upatrywał podstawę rozwoju duchowego społeczeństwa. Chociaż zalecał wyjście od kreślenia form geometrycznych, to zwrócił uwagę także na rolę wychowawczą samodzielnej twórczości dzieci, która dawała siłę i zadowolenie. W 1871 r. Lucjan Falkiewicz na łamach „Opiekuna Domowego” pisał o temperamentach dzieci, gdzie również podkreślał, że kto umie rysować, ten widzi i spostrzega więcej. Proponował tradycyjne wyjście od rysowania figur geometrycznych, korzystanie ze stygm, kopiowanie wzorów, a dopiero później elementów natury. On również nie popierał malarstwa w szkole, gdyż uważał, że powinno poprzedzać je solidne przygotowanie rysunkowe. Natomiast August Jeske w publikacji *Pedagogika, obejmująca*

zasady i metody moralnego, fizycznego i naukowego wychowania dzieciak: ze szczególnym względem na potrzeby wychowania domowego podkreślał, że rysunki to znakomity środek do wszechstronnego zajęcia dziecka. Sformułował konkretne zalecenia dydaktyczne dla nauczycieli, aby ci do każdej pracy dziecka odnosili się z szacunkiem.

Na przestrzeni lat żywo dyskutowano, od czego zaczynać szkolną naukę rysunków. Od kreślenia form geometrycznych, rysowania z natury czy wyobraźni? Czy uczyć dziecko poprzez abstrakcyjne formy geometryczne postrzegać świat, czy uczyć je wnikliwej obserwacji natury i wydobywać pokłady wyobraźni? Coraz częściej pojawiały się głosy, by pozwolić uczniom na stosowanie barw, modelowanie, wprowadzanie różnych technik (Stanisław Wójcik), np. wycinanki. Proponowano także włączenie elementów historii sztuki (Iza Moszczeńska). A Maria Ramułtowa wypowiadała się, że nie program, ale jego ujęcie i cel stanowią czynnik decydujący. Głośno słyszeć było nawoływania, by unikać kopiowania i naśladowania, a początek XX w. to dążenie, by w uczniach rozbudzić pragnienie pracy umysłowej, by dzieci wyrabiały w sobie samodzielność, wytrwałość, bez przymusu i lęku. Apelowano, by pozostawić dziecku swobodę w wyborze tematu techniki i materiału.

Jednak aby stosować nowe myślenie o roli rysunku i wprowadzać postępowe metody, trzeba

było odpowiednio przygotować nauczycieli, którzy czasami wręcz obawiali się tych lekcji. Od lat 70. XIX w. wprowadzono przedmiot do seminariów nauczycielskich, gdzie uczono, oprócz rysunku geometrycznego, architektonicznego, perspektywicznego, tzw. natury z wolnej ręki, także cieniowania kredkami. Z czasem pojawiły się również ćwiczenia z modelowania. Program kształcenia nauczycieli, podobnie jak uczniów, ewoluował, zmieniał się i świadomie kształtował nowe podejście do roli edukacji plastycznej. Pojawiały się apele skierowane do nauczycieli przedmiotu, by ci nie pozwolili sobie wbić do głów, że powinni uczyć z wzorków i przy pomocy linijek, a poznawać książki o reformie w edukacji plastycznej. Postulowano także, aby wybrani delegaci zawodu zostali wysłani na półroczne staże do Monachium, Paryża, Brukseli, by tam uczyli się nowych metod pracy. Znakomitym zagadnieniem do badań jest również temat stosowania i przemian pomocy dydaktycznych do lekcji rysunku, ale to już temat na inny wykład.

Dominujące nurty i koncepcje kształcenia estetycznego i stosowane metody w edukacji rysunku w Polsce

Jak zatem postulaty wymienionych wcześniej pedagogów przekładano na metody i sposoby pracy w szkole na terenach ziem polskich?

Właściwie początkowo trudno znaleźć w szkołach inne podejście do kształcenia niż to, by nauka rysunku wiązała się z geometrycznym odwzorowaniem figur. Panowała również stygmografia, gdzie w specjalnie kropkowanych zeszytach łączono punkty, kreślono wzorki, a także kopiowanie wzorów, przerysowywanie oraz nauka rysowania form geometrycznych (najpierw linie proste, później krzywe). W latach 80. XIX wieku bardzo powoli zaczęto wprowadzać rysunek z natury oraz pamięci (np. do połowy narysowany wzór). Przełom wieków przyniósł powolny proces zamierania starych metod nauczania. W 1885 r. zakazano zeszytów z kropkami, czyli zrezygnowano ze stygmu na rzecz modeli gipsowych, wprowadzano rysowanie z natury, a w ćwiczeniach ornamentowych korzystano także z motywów rodzimych, w tym z polskiego ornamentu ludowego. W 1911 r. odwołano kopiowanie z wzorów i zalecono wyłącznie rysowanie z natury, z pamięci oraz wyobraźni.

Zatem także w szkołach polskich szczebla elementarnego można wyróżnić etapy, w których stosowano określone metody pracy, dlatego wskazać pewien podział. Do końca XIX w. istniało pięć głównych nurtów rozwoju rysunku, a mianowicie koncepcja:

- Zgodna z akademizmem, podporządkowana wzorcom takim, jak gipsowe rzeźby, zwłaszcza antyczne, a także szkicom i malowidłom znanych artystów.

- Hołdująca rysunkowi opartemu na kopiowaniu wzorów z użyciem kratek, stygm i siatek.
- Związana z kopiowaniem wzorów geometrycznych z użyciem przyborów do kreślenia, ale odrzucająca stygmy.
- Propagująca rysunek odręczny w kopiowaniu ornamentów o motywach geometrycznych, jako ten, który towarzyszył ludziom prehistorycznym, czyli odręczne kreślenie wstęg, linii, kształtów gwieździstych. Promienistość, symetria.
- Podporządkowana nurtowi związanemu z *slöjdem*.

Przełom XIX i XX wieku to zmiana postrzegania celów rysunku, a w związku z tym metod nauczania. Pojawiają się:

- Metody rozbudzające duchowe zdolności ucznia, niezaniebujące zręczności i wprawy, w tym rysunek z natury, dlatego zaczęto usuwać gotowe wzorki i ułatwienia.
- Metody pamięciowe – rysunki z pamięci, to, co dzieci zobaczyły, zaobserwowały, robiły, w co się bawiły.
- Metoda genetyczna przystosowana do naturalnego rozwoju dziecka, która przeciwstawiała się sposobom nauczania opartym na logicznym porządku ludzi dorosłych – zatem swobodny rozwój rysunkowy dziec-

ka, zamiast naśladowania – samodzielna twórczość, oprócz wiedzy – obserwacja.

W pierwszych dekadach XX w. na główny plan wysuwają się trzy tendencje służące:

- obiektywnemu poznaniu rzeczywistości, którego środkiem był również rysunek;
- przejmowaniu reguł z twórczości profesjonalnej;
- zwróceniu uwagi na samorzutną twórczość plastyczną.

Podsumowując, w wielu szkołach ciągle panował konserwatyzm i geometryczna metoda nauczania, gdzie liczyło się techniczne „wprawianie ręki”. Pojawiały się też programy eklektyczne – wszystkie trochę – czyli „kalkowanie”, przerysowywanie z wzorów przygotowanych przez nauczyciela czy obrazków „poglądowych”, rysowanie z natury (liście, naczynia), ale także propozycje tematów związanych z wydarzeniami niecodziennymi np. z wycieczką, ślizgawką, a nawet ze scenami mocno rozbudowanymi, np. pogrzebem czy chrztem. Realizm ujęć otaczającego świata stał się dla wielu nauczycieli jedynie słuszną tendencją w kształceniu.

Rysunek pełnił więc cztery główne role:

- był na usługach innych przedmiotów, przygotowując do „zadań technicznych”;

- pomagał w percepcji otoczenia;
- był traktowany jako rozrywka i odpoczynek po wysiłku umysłowym;
- pozwalał na wyrażanie uczuć dziecka, po to by stał się językiem komunikacji.

W programach szkolnych można było zatem odnaleźć zarówno schematy rysunkowe, wychodzące od linii i wzorków, poprzez figury geometryczne, aż do rysunku perspektywicznego, ale także rysunek z wyobraźni, która wówczas rozumiana była jako zapamiętywanie i ujawnianie za pomocą rysunku form istniejących w świecie realnym. Co istotne, pomimo badań psychologów nad fazami rozwoju dzieci, nie zwracano większej uwagi na właściwości twórczości plastycznej różnych grup wiekowych. Pomimo rosnącej świadomości płynącej z dobra, jakie niesie edukacja plastyczna, ciągle słychać było głosy, że rysunki to marnowanie papieru.

Ewolucja kształcenia plastycznego w omawianym czasie przeszła etapy od rysunku „naukowego”, technicznego, geometrycznego, poprzez studium gipsów, kopiowanie z dzieł mistrzów i pilnowanie dokładności przedstawienia, aż po obserwację z natury i wreszcie ewentualny rysunek z wyobraźni, powiązany i oparty na edukacji w nowym stylu i teorii „wczucia”. Dziś, na szczęście, edukacja plastyczna odwróciła kolejność: najpierw proponuje rysunek spontaniczny, wyobraźniowy i pamięciowy, później rysunek z natury, ćwiczenia z kompozycji

i perspektywy. Kopiowanie „mistrzów” to ewentualnie zajęcia na akademiach.

I chyba nikomu z dydaktyków nie przychodzi do głowy, by – jak to proponowano w latach 30. XX w. – naukę rysunku zaczynać od ramki i podpisu!

Wszystkie metody stosowane przez nauczycieli opierały się na różnorodnych wytycznych i podręcznikach, pochodzących zarówno z Europy, Stanów Zjednoczonych, jak i rodzimych, polskich. Właściwie trudno byłoby nawet wymienić autorów, którzy „zapanowali” w szkołach, choć z pewnością podręczniki nie zmieniały się tak często jak dzisiaj. Tytuły można odnaleźć w publikacji Adama Szymańskiego o znaczeniu nauki rysunków i Ewy Piwowskiej o edukacji plastycznej w polskiej szkole podstawowej, do których to książek odsyłam.

Na koniec wykładu, aby spróbować wybrane podręczniki usystematyzować, podam trzy charakterystyczne typy:

1. Książki oparte na nauczaniu typowym dla pracowni akademickich, które uwzględniały studium postaci ludzkiej w różnych układach i fragmentach, z wzorami/reprodukcjami do kopiowania prac mistrzów.
2. Opracowania będące efektem wpływu metody Pestalozziego, czyli propozycje rysowania różnego rodzaju linii i poznawania figur geometrycznych, a także wykreślenia

gotowych wzorów przy pomocy przyborów kreślarskich, stygm, kratek.

3. Skrypty z treściami koncentrującymi się na świadomym widzeniu i wyrażaniu rysunkiem przedmiotów z najbliższego otoczenia, wprowadzające w treści nauczania kolor i różne, proste techniki np. wycinankę.

O czym była mowa?

Przedstawiłam krótko historię nauczania rysunku w szkołach elementarnych, zaprezentowałam głównych przedstawicieli propagujących edukację rysunkową oraz czołowe tendencje kształcenia

wraz z metodami, którymi posługiwano się przez przeszło wiek. Podjęłam temat edukacji plastycznej zarówno w Europie (również poza nią w Stanach Zjednoczonych), jak i w Polsce. Podkreśliłam, że rysunek wprowadzony do szkół był powiązany z nurtami pojawiającymi się w kształceniu ogólnym w ówczesnym czasie, które ewoluowały wraz ze zmieniającym się poglądem na rolę edukacji. Wypunktowałam rolę zmiany „służby” rysunku – z narzędzia kaligraficznego, ułatwiającego pisanie, poprzez odwzorowywanie figur, obiektów, natury, aż do momentu, w którym mógł on zostać użyty jako wyrażanie nieskrępowanej wyobraźni i fantazji dziecka.



Część II Takie moje wędrowanie

Marzena Bogus



Po rozważaniach które wprowadziły Czytelników w zagadnienie nieformalnej edukacji artystycznej, a które stanowią pierwszą część tej publikacji, zdecydowałam się zamieścić fragmenty moich artykułów¹, które ukazały się na przestrzeni niemal 20 lat. Jest to wybór tekstów, które pierwotnie miały formę wystąpień podczas konferencji naukowych, poświęconych głównie edukacji artystycznej.

Chciałabym tymi szkicami dodać odwagi studentom do werbalizowania refleksji, do pisania prac i zamieszczania ich w czasopismach i innych publikacjach. Moje, rozproszone do tej pory, eseje stanowią zapis pewnej drogi edukatorskiej. Do niektórych przemyśleń wracam z sentymentem, inne odsuwam, gdyż pojawiły się nowe, zgodne z aktualnymi problemami. To, co frapowało mnie dwie dekady temu, teraz po zmianach politycznych, reformach edukacyjnych jest często przebrzmiałe. Obecna lektura wcześniejszych tekstów poddana jest prawu czasu, jednak nie zdecydowałam się na poprawę ówczesnych rozważań, zmianę szyku czy stylu wypowiedzi (a niektóre mocno by się o to prosiły), ponieważ pokazują one, jak zmieniały się moje zapatrywania, plany, rachuby, co w nich pozostało niezmiennie, a co ewoluowało.

¹ Tytuł tej części *Takie moje wędrowanie* został zaczerpnięty z piosenki Antoniny Krzysztoń pod tym samym tytułem.

Witold Gombrowicz, kiedy mówiono mu, że ktoś coś powiedział czy napisał, miał zwyczaj pytać: tak, ale ile miał wtedy lat? Czy był młody czy stary², bo istnieje coś takiego jak biologia poznania i biologia lektury, która liczy się z recepcją nowych czytelników, zmianą pokolenia odbiorców i duchem czasu. Aby znaleźć pewne usprawiedliwienie (jeśli byłoby ono komuś potrzebne), fragmenty wspomnianych tekstów zamieszczam w porządku chronologicznym, podając rok ich publikacji, który świadczy o konkretnym etapie mojej pracy.

Dziękuję wszystkim wydawnictwom (a raczej osobom decyzyjnym), które posiadając prawa wydawnicze do moich artykułów, pozwoliły na przedruk tychże w niniejszej książce, jak również współautorce jednego z artykułów, s. Adrii Bach, która również wyraziła zgodę na umieszczenie Jej fragmentu w niniejszym opracowaniu.

Ponieważ ta część książki nie jest publikacją pierwotną, nie ujednoliciłam zapisu komentarzy, pozostawiając przypisy zgodnie z wymogami, do których należało się zastosować podczas redakcji poszczególnych artykułów. Pomijam za to bibliografię, która nie zawsze była zamieszczana po tekście głównym, jako że została zawarta w odwołaniach.

² Za: M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”, s. 68.

Wyjątkiem są artykuły, w których stosowano tzw. przypisy harwardzkie (Harvard Referencing System), zwane też systemem oksfordzkim.

Zamieszczone artykuły:

1. *Nauczyciel plastyki jako inspirator i przewodnik twórczego myślenia*, w: *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1996, s. 456–465.
2. *Fotografia w warsztacie dydaktycznym nauczyciela plastyki*, w: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 1997, s. 251–263.
3. *Techniki fotograficzne do zastosowania na lekcjach plastyki w szkole podstawowej*, w: *Materiały IV Sympozjum Dydaktyki Fotografii „Fotografia w kształceniu wyobraźni*, red. A. Żakowicz, „Wychowanie Artystyczne” VI, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 17–21.
4. *Dialog nauczyciel – uczeń w różnych formach zajęć plastycznych*, w: *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojs, R. Mrozek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 1998, s. 243–253.
5. *Problem obszaru fotografii w kształceniu medialnym dziecka*, w: *Materiały V Sympozjum Dydaktyki Fotografii „Fotografia w kształceniu wyobraźni*, red. A. Żakowicz, „Wychowanie Artystyczne” VIII, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1998, s. 5–19.
6. *Plastyka inaczej*, w: *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 231–238.
7. *Tu nie ma kątów*, w: *U podstaw edukacji plastycznej*, red. S. Popek, R. Tarasiuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 187–196.
8. *Róbmy „swoje”*, w: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 514–522.
9. *Praktyczna realizacja programu „Przed-szkolak w świecie piękna”* (współautor

- s. Adria Bach), w: *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, red. W. Szluk, T. Banaszkiewicz, A. Pękala, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2004, s. 199–205.
10. *Warsztaty artystyczne pretekstem do badań komunikacji społecznej dziecięcych grup integracyjnych*, w: *Pedagogika specjalna – wybrane problemy edukacyjno-wychowawcze*, red. A. Siedlaczek-Szwed, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2007, s. 245–259.
 11. *Niekończące się poszukiwania inspiracji*, w: *30 lat Instytutu Plastyki*, red. J. Piwoński, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 252.
 12. „Podkówka szczęścia”. *Upowszechnianie kultury w dziecięcych grupach integracyjnych – edukacja pozainstytucjonalna/nieformalna*, w: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 437–452.
 13. *Czy naprawdę zdolne? Recepcja „talentu” przez środowisko rodzinne w badaniach podłużnych*, w: *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonkowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 284–296.
 14. *Ciągłość/trwanie czyli warsztaty plastyczne idące w lata(ch)...*, w: *Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*, red. K. Olbrycht, D. Sieroń-Galusek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn 2010, s. 221–234.
 15. *Istota dialogu w rodzinie, czyli nawigacja ku wartościom wychowawczym*, w: *Nauczyciel – wartości – świat*, „Dialog bez granic”, t. 4, red. A. Murzyn, W. Korzeniowska, H. Lukášová-Kantorková, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 111–135.
 16. *Arteterapia a zajęcia szkolne*, w: *Arteterapia i twórczość w przestrzeni psychospołecznej*, red. A. Stefańska, Wydawnictwo UAM, Kalisz – Poznań 2015.

Nauczyciel plastyki jako inspirator i przewodnik twórczego myślenia

„sztuka jest najpierw twórcza, dopiero potem zaś piękna [...] W człowieku tkwi twórcza natura. To właśnie sprawia, że dzikus modeluje za pomocą dziwnych rysów, szkaradnych postaci i jaskrawych barw kokos, pióra i własne ciało; jego twór będzie harmonijny nawet bez właściwych proporcji, gdyż powstał z jednego odczucia jako charakterystyczna całość”

Johann Wolfgang Goethe

Twórczość jest pojęciem bardzo szerokim, sam termin bywa zastępowany słowami kreatywność, pomysłowość, oryginalność, giętkość czy też dywergencyjność myślenia. Szkoła zbyt dużo uwagi przywiązuje do zewnętrznych wyników i schematycznych zachowań, a zbyt mało do tego jakie zmiany zachodzą w uczniu podczas działań twórczych. Zatem czym jest myślenie kreatywne dla osób, które zajmują się edukacją na gruncie szkoły, w jaki sposób rozumieją ten termin? To niejednoznaczne pojęcie twórczości ma swoje źródło u schyłku starożytności i odnosiło się wyłącznie do działalności Boga – Stwórcy. Słowo „twórca” było synonimem słowa „Bóg”.

W XIX w. pojęcie twórczości dotyczyło wyłącznie sztuki, działalności artystycznej. Słowo „twórca” było synonimem słowa „artysta”.

Współczesne pojęcie twórczości odnosi się do wszystkich sfer ludzkiej aktywności (sztuki, nauki, techniki itp.). Słowo „twórca” jest synonimem słowa „człowiek”¹. Czy zatem człowiek współczesny skazany jest na twórczość?

Ten wieloznaczny termin w zależności od orientacji teoretycznej i metodologicznej rozpatrywany jest w czterech aspektach:

- twórczości jako wytworów działalności ludzkiej
- przebiegu samego procesu twórczego
- kreacyjnego podmiotu (samego twórcy)
- zewnętrznych czynników warunkujących proces tworzenia².

W związku z powyższym istnieje wiele różnorodnych definicji twórczości. Odwołując się do literatury tematu pragnę w tym miejscu przytoczyć kilka z nich.

¹ M. S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 10–11.

² A. Strzałecki, *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa 1969, s. 6.

„Twórczość to gotowość, by rodzić się na nowo każdego dnia. Wychowanie dla twórczości jest po prostu wychowaniem dla życia”³.

„Twórczość to gotowość i zdolność (umiejętność) do powoływania rozwiązań alternatywnych dla rozwiązań już obowiązujących (zastanych)”⁴.

„Twórczość utożsamiana jest z produktywnością, innym razem z nowością, wreszcie z wydajnością umysłową i wyobraźnią”⁵.

Wobec powyższych sformułowań nasuwa się wniosek, że właśnie twórczość i jej przejawy we wszystkich sferach aktywności (artystycznej, wychowawczej, poznawczej itp.) dziecka są najlepszą strategią rozwoju.

„Twórczości w szkole dać nie można, ale można ją rozwijać i wspierać jej rozwój [...] – Trzeba udowodnić dziecku, że bycie twórczym oznacza bycie szczęśliwym”⁶.

Z pewnością nie uczyni tego nauczyciel, który wybiera zajęcia zrutynizowane, hamujące rozwój, podążające utartymi ścieżkami. Jeżeli nauczyciel godzi się, by pomagać w rozwoju postawy twórczej, musi odpowiedzieć sobie na pytanie „w jakim celu ma to czynić?” Otóż po to, by rozwijać oryginalność myślenia, usprawnić

ekspresyjne wyrażanie myśli, rozwijać w dziecku cechy samorealizowania, by podejmowało ryzyko nowego, eksperymentowało, było zdolne do dziwienia się, miało wrażliwość estetyczną i nieskrępowaną wyobraźnię, umiało bawić się pomysłami i ideami, było życzliwe i tolerancyjne wobec innych, by pełnie i zdrowo funkcjonowało w rzeczywistości. Nauczyciel może być przewodnikiem dziecka poprzez życzliwą postawę i empatię. Rozwijać ekspresyjne wyrażanie myśli i uczuć, pomysłów poprzez gest, słowo, śpiew, rysunek. Musi dostrzegać przejawy aktywności wielostronnej ruchowo-mimicznej, werbalno-dźwiękowej i obrazowej.

Z pewnością pomogą w tym zajęcia niekonwencjonalne, z pogranicza zabawy⁷. „Zabawa jest działaniem wykonywanym dla przyjemności, opartym na wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Dzieci w zabawie są twórcami własnego szczęścia”⁸. Coraz większą popularnością cieszą się gry dydaktyczne, także „burze mózgów” gdzie myślenie twórcze jest tożsame z procesem rozwiązywania problemów.

Druga technika stymulowania twórczości to synektyka, gdzie twórczość sprowadza się dołączenia różnych, odległych elementów mających

³ E. Fromm, *Postawa twórcza* (w:) *Creativity and Its Cultivation*, tłum. M. Malicka, New York 1959, s. 44–54.

⁴ A. Nalaskowski, op. cit., s. 111.

⁵ A. Strzałecki, op. cit., s. 13.

⁶ A. Nalaskowski, op. cit., s. 119.

⁷ W swojej pracy ze studentami często wykorzystuję elementy dramy, brainstormingu, treningów pomysłowości, które odbierane są jako „drzwi” do nowych działań.

⁸ W. Okoń, *Zabawa w rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 44.

uksztaltować u ucznia trwałe dyspozycje poznawcze, pozwalające traktować znane jako obce i obce jako znane⁹.

Następną metodą pozwalającą rozwijać twórcze myślenie jest metoda projektów, zrywająca z szufladkowaniem informacji i tradycyjnym podziałem wiedzy szkolnej. Nauczyciel nie może nauczyć twórczości, ale może pomagać w rozwoju myślenia, łagodzić lęki i obawy.

Poprzez pedagogikę grupy może rozwiązywać problemy, stosować treningi wrażliwości twórczej, pomysłowości oraz gimnastyki intelektualnej. Dużą rolę odgrywa też drama i inscenizacja oraz różnego rodzaju gry ekspresyjne. Zajęcia plastyczne nie mogą być tylko działalnością praktyczną, ale również ekspresja mówiona, spontanicznym wypowiedzianiem się. W świetle podanych technik sam nauczyciel powinien być twórczy, zrezygnować z własnego „świętego spokoju” na rzecz spontaniczności. Rola prowadzącego ćwiczenia ma być wspierająca, a miejsce działań zapewniające swobodę i bezpieczeństwo¹⁰. Plastyka powinna być źródłem radości i ekspresji, dlatego jestem przeciwniczką konkursów plastycznych, organizowaniu wyrównań, porównań, opartych na uznaniu najlepszego, mogą one doprowadzić do utraty przez dziecko wiary we własne siły. Takie metody wytwarzają gwiazdorstwo, eksponują

bohatera z czym przecież walczymy¹¹. Dziecko w swych działaniach ma być spontaniczne, ma odkrywać siebie, realizować swoje marzenia. Często podejmuje tematy, które przekraczają jego możliwości, ale pomysłowość i odwaga pozwalają je realizować. Bliskie są mi założenia leseferyzmu pozwalającego dziecku na zupełną swobodę działania, chociaż ta modna koncepcja nie jest pozbawiona błędów¹².

Nauczyciel musi być osobą, podnoszącą aktywność, osobą wyzwalającą, uruchamiającą naturalne skłonności dzieci do zachowań twórczych, ponieważ „dziecko w sposób naturalny jest twórcą”¹³. Jego zadanie to pomoc, opieka, akceptacja docenianie i dodawanie otuchy. „Od jakości „rezonansu” emocjonalno-intelektualnego, między nauczycielem a uczniem [...] zależy w dużym stopniu rozwój postaw twórczych uczniów [...]”. Nauczyciel jest jak gdyby źródłem drgań wymuszających i powoduje u uczniów powstawanie drgań o podobnej częstotliwości”¹⁴. By jednak te drgania mogły zaistnieć należy stosować pięć

⁹ M. S. Szymański, op. cit., s. 15.

¹⁰ Przeczy temu typowe ustawienie ławek szkolnych.

¹¹ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 178.

¹² Dziecku do porozumiewania się na zajęciach plastyki potrzebne jest plastyczne abc, potrzebuje alfabetyzacji.

¹³ R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 56.

¹⁴ M. Lejman, *Postawy wychowawcze nauczyciela (w:) Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, Zielona Góra 1989, s. 97.

zasad kształcenia twórczego podanych przez Torrance'a:

- traktować poważnie pytania uczniów,
- wyrażać uznanie dla pomysłów świadczących o wyobraźni,
- wykazywać, że ich pomysły są wartościowe,
- zezwalać uczniom na wykorzystywanie pewnych rzeczy „dla samego ćwiczenia”, bez groźby wystawienia oceny,
- ściśle wiązać oceny z ich przyczyną i konsekwencjami¹⁵.

Pozwólmy zatem dzieciom „bawić się rozmaitymi pomysłami i elementami, umiejętność ta wiąże się z otwartością, brakiem sztywności, jest to zdolność spontanicznej gry ideami, kolorami, kształtami, zależnościami, żonglowanie elementami, tworzenie możliwych zestawień, przekształceń. W tej spontanicznej zabawie formułuje się nowe, znaczące widzenie świata”¹⁶.

Nauczyciel może także niestety zniszczyć twórcze możliwości dziecka poprzez ubóstwo dostarczanych doświadczeń, jeżeli odrzuci emocje dziecka, będzie stosował dotkliwe kary, nie pozwoli na eksperymenty – zablokuje jego inwencję. Wobec takiej postawy dziecko zacznie „chodzić” utartymi ścieżkami, a jego aktywność zostanie pozbawio-

na celu. „Na lekcji rysunku nauczycielka poleciła dzieciom, by narysowały głowę człowieka, praca przebiega spokojnie, aż do chwili gdy pewien chłopiec wychodzi z ławki i pyta: „proszę pani, czy mam narysować wewnętrzną, czy zewnętrzną stronę głowy?” i pokazuje szkic wnętrza głowy [...] Rozzłoszczona nauczycielka upomina by nie był taki niemądry i wziął się do pracy nad „właściwym” rysunkiem, jak to robią inne „rozsądne dzieci”¹⁷. Do tego dziecka przylgnęła etykieta sprawiającego kłopoty, a jego pytania odbierane były jako głupie.

Ilu z nauczycieli jest pozytywnie nastawionych do „inności”, czy nie traktują twórczych zachowań jako nieposłuszeństwa i złośliwości?

Nauczyciel nie może zakładać „jedynych właściwych” odpowiedzi, może natomiast zadawać prowokacyjne pytania stwarzając dziecku warunki aktywności twórczej. Dzieci twórcze łatwo wytwarzają niezwykle odpowiedzi i nieoczekiwane rozwiązania jeżeli pozwolimy im przebywać w świecie ich własnych marzeń i fantazji, jeżeli pozwolimy im domyślać się i zgadywać poszerzymy ich pole widzenia, „zachętą czy oceną nie będzie dobrze czy dokładnie, słusznie czy fałszywie, ale pobudzanie entuzjazmu, zaproszenie do oglądania przyrody, nienarzucanie reguł, praw,

¹⁵ J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 19078, s. 640–641.

¹⁶ M. Malicka, *Twórczość czyli droga w nieznanie*, Warszawa 1989, s. 24.

¹⁷ A. J. Cropley, *Nauczyciel wobec twórczego dziecka* (w:) M. Malicka, *Twórczość...* op. cit., s. 113.

teorii [...]”¹⁸. Preferujemy proponowane przez J. Kozieleckiego zadania otwarte, które nie posiadają skończonej liczby alternatyw dochodzenia do wyników oraz samych wyników. Pozwólmy dzieciom „eksperymentalnie błędzić”, tak by celami plastyki nie „zabić” swobody i spontaniczności dziecka. Pobudzanie swobodnej aktywności twórczej musi jednak polegać na zwiększeniu ilości środków ekspresji (technik i narzędzi), na wprowadzeniu różnych środków pomocniczych (tworzywa i formaty) i pomocy w pojawianiu się bardzo różnych tematów¹⁹. Postarajmy się również o „śmietnik twórczy” tj. gromadzenie rekwizytów i materiałów umożliwiających wybór, tak by mogło stworzyć świat ponownie. „Odkrywanie sensów twórczego życia jest szukaniem pełni ludzkiej osoby, a nie apelem o kreowanie artystów czy dzieł sztuki”²⁰.

Nauczyciel inspirator, zachęcający pojęciami, słowami, przykładami i nastrojami prowokuje, by uczyć się z wyobraźni, by gwar i śmiech wspomagał, by tworzyć wymiary nieznanego i odmieniać świat zastany.

Zajęcia muszą odbywać się na zasadzie relacji zwrotnych, gdzie uczeń jest równoprawny opiekunowi. Do „odkrycia” młodych twórców możemy posłużyć się szeregiem testów, które wprowadzają również elementy zabawy²¹. Z pewnością nie tylko testy mogą nam dostarczyć wiedzy o twórczych możliwościach naszych uczniów, stawiamy im więc zadania na pomysłowość, plastyczność i oryginalność. Tematami, które pozwoliły uaktywnić myślenie były chociażby wybrane spośród wielu propozycje:

1. „Co bym miał w środku, gdybym był drzewem?” (korniki, drewniane serce, schronienie dla ptaków, żywice, UFO-ludka),
2. „Walka kogutów” (myślenie abstrakcyjne kolorami),
3. Do czego może służyć „Dzyndzy Nyndzy”?

Należy również podkreślić, jak ważną rolę odgrywa środowisko i jego dojrzałość do odbioru twórczości, a środowisko szkolne może wykreować nauczyciel dodając „skrzydeł”.

Nie pozwólmy, by nasi wychowankowie zachowywali się jak orzeł z następującej przypowieści:

„Orzeł wylął się ze stadem kurcząt i wyrósł wraz z nimi. Orzeł przez całe życie zachowywał się jak kury z podwórka, [...] Drapał w ziemi, piał

¹⁸ R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 173.

¹⁹ Problemy te zostały omówione w artykule E. Piwowarskiej „Rola nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej ...” Rzeszów 1996 (w druku).

²⁰ R. M. Łukaszewicz, Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map, Wrocław 1994, s. 74.

²¹ Przykładowe testy badające potencjał twórczy uczniów to Test Szkiców, Test Rysowania Figur, Test Zastosowania Cegły, Test Skojarzeń Figuralnych, Test Różne Znaki (w:) J. P. Guilford, op. cit., s. 281–333.

i gdakał, [...] Minęły lata [...] pewnego dnia zauważył na niebie wspaniałego ptaka. Płynął elegancko i majestatycznie [...] Stary orzeł zapytał stojącą obok kurę – Co to jest? – To jest orzeł, król ptaków, ale nie myśl o tym, ty i ja jesteśmy inni niż on. Tak więc orzeł nigdy więcej o tym nie myślał. I umarł wierząc, że jest kogutem w zagrodzie”²².

Uaktywniając zatem twórczo wychowanków, uświadamiając im własną wartość oraz ucząc ich radości z samego działania, sam nauczyciel plastyki, powinien być w pełni świadomy, iż magister nie oznacza tylko władzy, rządów i „pańskości”

²² A. De Mello, *Przebudzenie*, Poznań 1993, s. 5–6.

w szkole, ale jest synonimem mistrza, przewodnika i opiekuna²³.

1996

Nauczyciel plastyki jako inspirator i przewodnik twórczego myślenia, w: *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1996, s. 456–465.

²³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 313.

Fotografia w warsztacie dydaktycznym nauczyciela plastyki

Wybór tematu związany jest z próbą analizy wykorzystania fotografii oraz propagowaniem włączania technik fotograficznych do zajęć plastycznych w szkołach podstawowych.

Jako nauczyciel akademicki zatrudniony w Instytucie Plastyki WSP w Częstochowie, prowadzę ćwiczenia z przedmiotu „Fotografia” ze studentami kierunku Wychowanie Plastyczne, ponadto zajęcia metodyczne z plastyki (również na kierunkach pozaartystycznych) oraz „praktykuję” z dziećmi w wieku od 5 do 12 lat, wychodząc z założenia, że tylko czynne działanie z uczniami pozwoli mi na pełniejsze przekazanie i wykorzystanie wiedzy teoretycznej. Własne praktyczne zajęcia z dziećmi wykorzystujące zasady kształcenia multimedialnego¹, gdzie fotografia ma do spełnienia poważne zadanie, skłoniły mnie do przemyśleń związanych z rolą i znaczeniem fotografii w procesie nauczania.

Rozważania na temat dydaktycznej funkcji fotografii, wykorzystaniem jej w działaniach związanych z zabawami plastycznymi a tym samym

umiejscowieniem niektórych technik fotograficznych w poszczególnych fazach rozwoju plastycznego dzieci, skłoniły mnie do przeprowadzenia pilotażowych badań związanych z diagnozowaniem przyszłego zastosowania fotografii w warsztacie dydaktycznym nauczyciela plastyki i problemem kształcenia kadry artystyczno-pedagogicznej.

Fotografia dydaktyczna jako element kształcenia

Wraz ze zmianami i rozwojem postępu technicznego, przemianom ulega również proces kształcenia, który rozumiany jako: „ciąg zdarzeń obejmujących takie czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści oraz uwzględniający takie warunki i środki, jakie służą wywołaniu pożądanych zmian w uczniu”².

Proces kształcenia coraz częściej traktowany jako proces komunikowania się, w którym wykorzystujemy wszystkie werbalne i pozawerbalne formy wypowiedzi; najczęściej komunikat przybiera

¹ Kształcenie multimedialne to zajęcia dydaktyczne wykorzystujące proste środki dydaktyczne jak kreda, tablica, podręcznik w powiązaniu ze środkami złożonymi, np. środkami audiowizualnymi, komputerami itp.

² W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 141.

formy wypowiedzi ustnej, ale może być zawarty w innych przekazach np. w filmie, obrazie czy fotografii.

Uczenie się materiałów obrazowych, do których zaliczamy fotografię, ma kilka etapów:

1. Proces komunikacji rozpoczyna się w momencie, gdy nadawca przekazuje komunikat, a kończy gdy odbiorca spostrzega informacje zawarte w komunikacie.
2. Proces uczenia rozpoczyna się w momencie, w którym odbiorca komunikatu zaczyna przetwarzać go w procesach poznawczych, związanych z percepcją i zapamiętywaniem.
3. W procesie uczenia się następuje etap, w którym procesy komunikacji i procesy poznawcze pokrywają się. Jest to etap percepcji, w którym przedmiot percepcji jest komunikatem i jednocześnie materiałem uczenia się.
4. Wskaźniki uczenia się mogą stać się początkiem kolejnego procesu komunikacji; dla pierwotnego nadawcy stają się informacją o tym, co z przygotowanego przez niego materiału zostało przyswojone³.

Kształcenie intermedialne i wielostronne, wykorzystujące wielokierunkowość procesu kształcenia, związane jest z traktowaniem mediów „nie tylko jako środka, ale środka – metody nauczania,

sterując procesem uczenia się, stają się partnerem nauczyciela⁴.

Media, czyli również fotografia pełnią w procesie kształcenia trzy zasadnicze funkcje:

- a) poznawczo-kształcącą,
- b) emocjonalno-motywacyjną,
- c) interkomunikacyjną

Funkcja poznawczo-kształcąca polega na tym, że media są czynnikiem rozszerzającym pole poznawcze uczących się, rozwija procesy percepcji, intelektualne, wychowawcze i jest źródłem informacji i narzędziem rozwoju intelektualnego uczniów.

Funkcja emocjonalno-motywacyjna ma w procesie kształcenia istotne znaczenie dydaktyczne, poprawnie wykonane pod względem pedagogicznym, technicznym i artystycznym wywołuje procesy intelektualne uruchamiając także emocje. Działając na sferę emocjonalną, media, będą pobudzać procesy motywacyjne. Bez należytych emocji i motywacji proces kształcenia jest nieefektywny.

Funkcja interkomunikacyjna polega na tym, że współczesne media nie tylko przekazują komunikaty ale umożliwiają wzajemne komunikowanie się⁵.

³ W. Jagodzińska: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, WSiP, Warszawa 1991, s. 185–187, cyt. za: M. Hallada, *Fotografia jako proces komunikowania się*, maszynopis.

⁴ W. Strykowski: *Wideo i mikrokomputer w kształceniu multimedialnym*, w: *Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym*, Zakład Technologii Kształcenia Instytut Pedagogiki UAM w Poznaniu, Poznań 1991, s. 14. Cyt. za: M. Hallada: *Fotografia jako proces komunikowania się*, maszynopis.

⁵ M. Hallada: *Fotografia jako proces komunikowania się*, maszynopis.

W powyższych ujęciach, fotografia dydaktyczna to każdy obraz fotograficzny wykorzystywany w procesie nauczania, który jest ośrodkiem realizacji określonych celów kształcenia. Fotografia dydaktyczna to jednak nie tylko obraz odbierany przez wzrok, czy element rozrywki uprzyjemniający spędzanie wolnego czasu, ale również potężny środek wychowawczy, którym możemy osiągnąć cele niemożliwe do zrealizowania za pomocą metod klasycznych, „ale nie chodzi tutaj jedynie o środki informacji i o jedyny środek nauczania, chodzi również o praktyki twórcze, które za pomocą obrazu rozwijają obserwację, ciekawość, postawę twórczą i wrażliwość, podobnie jak inne sztuki plastyczne (...). Fotografia zastąpiła dziś obrazy czy ryciny (...), dostarcza informacji na tematy codzienne i nie tylko próbuje odtworzyć trzeci wymiar, uzyskując go za pomocą kontrastów, ziarnistości, papieru, światła. Pozwala także na zapoznanie się z prawami fizyki i chemii”⁶.

Fotografia tworzy z plastyką wielorakie związki, stając się gotowym wytworem, bądź „tworzywem” do dalszej obróbki. Z tego „tworzywa” korzystali artyści o niepodważalnym autorytecie, kubiści odkryli collage i często wykorzystywali w nim elementy fotografii, dadaści, tacy wielcy jak Marcel Duchamp również „szatkowali” zdjęcia, dlaczego więc nie pozwolić na taką zabawę dziecku?

Fotografia „bez aparatu” – plastyczne eksperymentowanie

Ze względu na traktowanie tematu jako elementu wzbogacającego wrażliwość plastyczną dziecka, wymienię kilka przykładów „dorosłego” eksperymentowania z fotografią bez aparatu.

Śledząc ową „zabawę” z fotografią należy zwrócić uwagę na rayogramy Man Raya powstające od 1921 roku. Kreacje te tworzone były za pomocą dłoni, koralików, fajek wprost na papier światłoczuły. Te pojedyncze kompozycje dawały pole do popisu dla fantazji i wyobraźni, które wśród ogromnej skali walorów mogły szukać niesamowitych skojarzeń. „W rayogramach zostały zniweczone prawa kompozycji, do których przywykli widzowie (...). Kompozycją rayogramów rządziły martwe, drobne modele o różnej długości cienia, zależnie od ich wielkości i kształtu, o różnym stopniu przejrzystości, skupiające lub rozpraszające światło (...). Była to czysta magia i dwuznaczność, w tym nie kryło się nic pewnego, wszystko pobudzało wyobraźnię (...)”⁷.

Eksperymentatorsko-badawczą postawę wobec tworzywa fotograficznego przybrały również „photogrammy” – kreacje Moholy-Nagyego. Tworzywem dla tych fotograficznych obrazów była fascynacja tworzenia wyłącznie według własnego

⁶ R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. WSZiP. Warszawa 1985, s. 63–64.

⁷ U. Czartoryska: *Przygody plastyczne fotografii*. WAiF, Warszawa 1965, s. 63–64.

zamysłu. Początkowo były to kompozycje zależne tylko od gry światła na papierze fotograficznym, z czasem Moholy łączył te problemy z zagadnieniami fizjologii procesów wzrokowych i mechaniki zjawisk świetlnych. Według Moholy-Nagyego „fotogram ma być terenem ścisłych badań skali tonów tworzonych przez światło i cień lub np. przez rozchodzenie się płynnych substancji rozlanych na kliszy. Winien być zatem czymś w rodzaju naukowego diagramu, który rejestruje cechy światła, jego natężenie, stany skupienia materii”⁸.

Obserwacja rzeczywistości przy pomocy wielorakich metod poznania interesowała również Karola Hillera, a jego zainteresowanie zwykłą płytą celuloidową pokrytą plamami farby, której negatywowy obraz pozostaje na papierze fotograficznym doprowadził do powstania heliografiki, która w przeciwieństwie do rayogramów i photogramów była techniką kontrolowaną i odwoływalną. Hillera pasjonowało oddziaływanie na siebie różnych substancji, wzajemne łączenie i wytrącanie osadów, reakcja na odczynniki, temperaturę prądu elektryczny. O swej twórczości heliograficznej pisał: „Przy podjęciu tych prób przyświecała mi myśl, aby nie odtwarzając wzrokowych zjawisk w przyrodzie, stworzyć źródła ich powstania bez pośrednio na kliszy. W przyrodzie zagęszczenia

i rozrzedzenia materii w postaci plam ciemnych i jasnych (w zależności od tła, na którym powstają), są skutkiem falowych ruchów światła, dźwięku, elektryczności, magnetyzmu i sił ciężenia ziemskiego”⁹. W swoich kompozycjach Hiller uzyskiwał efekty niezmierzonej przestrzeni, drapieżnych kontrastów, osiąga wielką skalę walorową, tworzył własną iluzję graficzną.

W efekcie kontynuacji zabaw światłem pojawiły się „modulatory światła”, a także prace Gyorgy Kepesa tzw. „photo drawings” czyli bezprzedmiotowe fotogramy rysowane światłem, związane ze sprawami ruchu i gry światła ślizgającego się po różnych modelach. Podobne projekcje tworzył Andrzej Pawłowski w swoich „kineformach”, w których interesowało go „pogranicze techniki filmowej i fotograficznej (...) wykorzystywał w nich swoje doświadczenia w dziedzinie optyki fotograficznej. Zainicjował pokaz barwnego światła rzutującego na ekran ślad poruszających się przezroczystych modeli”¹⁰.

Istnieje wiele odkrytych i nieodkrytych możliwości wykorzystania fotografii „bez aparatu”, w poszukiwaniach uznanych artystów odnajdujemy niezmierzalny potencjał do ciągłego eksperymentowania z tym tworzywem.

⁸ U. Czartoryska: op. cit., s. 76–77.

⁹ K. Hiller, za U. Czartoryską, op. cit., s. 72.

¹⁰ U. Czartoryska: op. cit., s. 76–77.

Zabawy fotograficzne w szkole podstawowej

Siła płynąca z możliwości wykorzystania technik fotograficznych „bez aparatu” i łatwość ich zaadaptowania do szkół podstawowych ma ogromne znaczenie w rozwijaniu u ucznia postawy otwartości „na nowe”, a tym samym określania twórczego rozwoju dziecka.

Fotografia nie pretenduje do roli samodzielnego przedmiotu w szkole, ale troska o kształcenie człowieka „cywilizowanego wymaga obok umiejętności pisanie czy czytania – znajomości zasad budowania i czytania obrazu (...). Oparty o tradycję system oświatowy nie przejawia zainteresowania zmianami w sferze kultury, co sprawia, że posiadamy wielu analfabetów, ludzi niezdolnych do samodzielnego przeżywania sygnałów wizualnych”¹¹.

Zdając sobie sprawę z tego, że nauczyciele nie włączają do lekcji plastyki elementów fotografii, chcę podkreślić, że właśnie fotografia może stać się „konkurencją” dla tak prostych, ale często nudnych środków dydaktycznych jak kredki czy farby. Świadomość taka znalazła swoje odbicie w wielu systemach wychowawczych, gdzie już w przedszkolu zapoznaje się ucznia z fotografią. Tak jest np. w Holandii i w Japonii, gdzie

nauczanie fotografii w przedszkolach dostępne jest wielu dobrze sytuowanym rodzinom, które w pełni doceniają korzyści płynące z „nauczania obrazu”¹².

Włączenie fotografii do programu plastyki w szkole podstawowej wymagałoby zapewnienia temu przedmiotowi kwalifikowanych nauczycieli, często jednak zajęcia te, szczególnie w klasach młodszych prowadzone przez „panią od wszystkiego”, która (jak wykazały wyniki badań dalej) nie umie i nie chce urozmaicać tych zajęć chociażby najprostszymi technikami fotograficznymi czy „ciekawostkami” plastycznymi.

Analizując okresy i fazy rozwojowe twórczości plastycznej dzieci i młodzieży uważam, że fotograficzną zabawę można wprowadzać już w fazie przedschematycznej trwającej od 4 do 7 roku życia.

Precedensowe zajęcia z fotografii dla dzieci w tym przedziale wiekowym prowadził dr Henryk Nowak. W stworzonym przez tego artystę (z zawodu lekarza rentgenologa) „Klubie Szpaczków” (Gdańsk) wielokrotnie eksperymentowano na światłoczułym papierze „malując” emulsję pędzelkiem zanurzonym w wywoływaczu lub powlekając papier „rysunkiem” wykonanym przy użyciu roztopionej stearyny, a następnie wywołując. Cały proces odbywał się przy świetle

¹¹ P. Pierściński: *Nauczanie fotografii*. „Foto” nr 10, 1985, s. 284.

¹² P. Pierściński: op. cit., s. 284.

dziennym. Możliwość realizacji „szpakosztuki” lub „socjopedii”¹³ fotograficznej potwierdzona była (co wydaje się nieprawdopodobne) również z dziećmi niewidomymi. Dr Henryk Nowak uważał, że „każdą fototerapię można łatwo stworzyć na jakiś materiał wypukły, każda fotografia będzie mogła być zrozumiana przez ludzi niewidomych”¹⁴, stworzył więc etapy tworzenia tej fotografii: „przedszkola fotograficzne”, „sozoplastykę”, „sozografikę”, w której wykorzystywał „plastografinę” (rodzaj plasteliny wg. własnej receptury) i „prawdziwe fotografowanie”. „Obraz fotograficzny płaski za pomocą odpowiednich zabiegów chemicznych można zmienić na odbitkę przyjmującą w pewnych miejscach farbę drukarską (w innych odrzucającą), przez co niewidomy odróżni dotykiem gładkość papieru od matowej farby”¹⁵.

Skoro tak dzielnie poczynali sobie mali wychowankowie dr. Nowaka, fotografia nie powinna stwarzać trudności również dzieciom w następnych okresach rozwojowych: fazie schematycznej (7;0 – 9;0) i początkach realizmu (9;0 – 12;0).

¹³ „Socjopedia” to metoda wychowawcza dr H. Nowaka stosowana przez ponad 25 lat w spotkaniach z dziećmi trudnymi, opuszczonymi, z wadami psychicznymi i fizycznymi – z wywiadu przeprowadzonego telefonicznie z St. Figlarowiczem (ZPAF Gdańsk).

¹⁴ A. T. Pietraszek: *Fotografia dla niewidomych czyli ptaki słońca*. „Foto” nr 12, 1983, s. 356.

¹⁵ A. T. Pietraszek: op. cit., s. 358.

Techniki fotograficzne pod nazwą „bez aparatu” zastosowałam z dziećmi w przedziale wiekowym 7 do 11 lat, prowadząc kółko plastyczne w szkole podstawowej nr 25 w Częstochowie i wykorzystując na zajęciach z dziećmi w odbywających się w Instytucie Plastyki WSP w Częstochowie. Od kilku miesięcy prowadzę dwie grupy dziecięce, gdzie jedynym ograniczeniem jest przedział wiekowy od 5 do 12 lat.

Pracując z nimi takimi technikami jak: „portret anamorficzny”, odbijanka – kremowanka, technika próbki, malowanie wywoływaczem, ślad odbitego wywoływacza, rysunek na czystym negatywie, zdrapka¹⁶, łączę fotografię i plastykę poprzez pracę koncepcyjną, która nie wymaga dodatkowego zaplecza związanego z ciemnią fotograficzną.

Jeżeli posiadamy bazę – ciemnię, proponuję również dla podanej wcześniej grupy wiekowej zabawy związane z luksografią, dla której istotą jest działanie światła na papier fotograficzny.

„Fotografia jak kalkomania i aerograf, jest śladem przedmiotów odcisniętych na martwej płaszczyźnie, uczulonej fizykochemicznie”¹⁷, to „odciskanie” ma zastosowanie w zestawie 30 pozycji związanych z luksografią, z wykorzystaniem właściwej rozpiętości tonalnej, ustosunkowaniem

¹⁶ M. Bogus: *Techniki fotograficzne do zastosowania na lekcjach plastyki w szkole podstawowej*, Prace Naukowe WSP w Częstochowie 1996, Seria Wychowanie Artystyczne z. VI.

¹⁷ U. Czartoryska: op. cit., s. 37.

szałości do bieli i czerni przez dobranie właściwego papieru i czasu naświetlania, wysubtelnieniem umiejętności naświetlania, a podanych w proporcjach Jana Gottmana¹⁸.

Podobne problemy fotograficzne możemy rozstrzygać w następnych okresach rozwojowych: fazie pseudonaturalistycznej (12;0 – 14;0) oraz fazie kryzysu w okresie adolescencji (14;0 – 17;0). Dodatkowym argumentem potwierdzającym „konieczność” wprowadzenia fotografii do zajęć plastyki w tym przedziale wiekowym jest obserwowalny krytycyzm młodzieży w stosunku do własnych wytworów i stopniowy zanik zainteresowania plastyką, a korelacja z innymi przedmiotami takimi jak fizyka czy chemia, pozwoliły na sprawdzenie w praktyce elementów optyki czy zjawisk zachodzących w roztworach. Za pomocą plastyki łatwiej opanować takie problemy plastyczne jak: kompozycja, przestrzeń perspektywa itp., jak również uczyć historii sztuki, proponując uczniom wyszukiwanie i „obfotografowywanie” zabytków czy współczesnych obiektów architektonicznych, związanych z omawianymi kierunkami.

Fotografia uczniowska może posłużyć do opracowania materiału ilustracyjnego dotyczącego życia szkoły, i tutaj również możemy potraktować zdjęcia jako półfabrykat utworu plastycznego, two-

rząc z uczniami fotomontaże czy dowcipy obrazkowe.

Fotomontaż może być szeroko wykorzystywany przy projektowaniu plakatów, popularnych gazetek szkolnych, wystawiennictwie, scenografii itp.

W omawianych fazach rozwojowych, należałoby również wprowadzić wiadomości z zakresu gramatyki obrazu, zasady percepcji obrazu, jego funkcjonowania w propagandzie i wykorzystania jako „siły przekazu” chociażby w reklamie.

Ostatni okres rozwoju twórczego młodzieży, wymieniany przez badaczy to „sztuka decyzji” (15;0 – 18;0), stawia przed nauczycielem plastyki problem pomocy w podjęciu przez ucznia z uzdolnieniami plastycznymi, świadomej decyzji o dalszym kontynuowaniu nauki plastycznej. Taką decyzję odpowiednio wcześniej podjęli tak wybitni artyści fotograficy jak: dr Henryk Mikołasch, który rozpoczął swoją działalność fotograficzną jako 11-letni chłopiec, dr Tadeusz Cyprian jako 14-letni fotoamator, Józef Świtkowski mając lat 17, a dr Antoni Wieczorek jako 16-latek¹⁹.

Następny etap zaawansowania fotograficznego uczniów (określony zapleczem materiałowym czyli wyposażeniem ciemni, aparatami fotograficznymi), wiąże się z kółkiem fotograficznym i pozalekcyjnymi zajęciami fakultatywnymi,

¹⁸ J. Gottman: *Ćwiczenia wstępne w programie kółka fotograficznego dla początkujących*, „Fotografia” nr 11, 1961, s. 365–366; nr 12, 1961, s. 402–403.

¹⁹ J. Gomola: *Młodzież i fotografia*. „Foto” nr 11–12, 1984, s. 337.

które każdemu uczniowi powinny dać szansę w realizacji jego zainteresowań.

Osobą wspierającą te zainteresowania powinien być kwalifikowany nauczyciel lub instruktor z profesjonalnym przygotowaniem.

Kształcenie kadry pedagogicznej w zakresie fotografii

Przygotowanie nauczycieli wprowadzających do własnej praktyki elementy fotografii, związane jest z powstawaniem szkół i uczelni traktujących fotografię nie jako rzemiosło, ale środek przekazu artystycznego.

Problem traktowania fotografii jako wypowiedzi artystycznej w kształceniu nauczycieli został podjęty w 1982 roku, na Ogólnopolskim Sympozjum Pedagogów w Pile, gdzie padały głosy o obowiązku wprowadzenia fotografii do programów nauczania.

W 1984 roku z inicjatywy Prezydium Rady Federacji Amatorskich Stowarzyszeń Fotograficznych w Polsce i Instytutu Wychowania Artystycznego WSP w Częstochowie, odbyło się sympozjum „Dydaktyka fotografii w szkołach wyższych”.

Potrzeby kształcenia fotograficznego kadry nauczycielskiej rozpatrywano min. w dwóch aspektach:

- „specjalistycznego kształcenia grup nauczycieli z uprawnieniami do nauczania fotografii (...)

- doksztalcania w zakresie fotografii na zasadzie przedmiotu podnoszącego poziom kultury fotograficznej przyszłej kadry nauczycielskiej (...)”²⁰.

Fotografia i młodzież to potencjał, możliwości których nie wolno zaniedbać, szczególnie w „epoce obrazu” oddziałującej na nas wieloma sygnałami wizualnymi.

Badania własne

Wiążąc nauczanie fotografii i jej praktyczne zastosowanie przez nauczycieli w szkołach, prowadziłam pilotażowe badania sondażowe, dotyczące wykorzystania omawianego medium na lekcjach plastyki.

Ze względu na przygnębiające wyniki, przedstawiam je skrótowo na końcu omawianych problemów, żywiąc nadzieję, że następne badania liniowe przewidziane na rok akademicki 1997/98, pozwolą na bardziej optymistyczną prognozę i antycypację fotografii w procesie kształcenia uczniów w szkołach podstawowych.

Badania przeprowadzono w latach 1995/96 wśród studentów WSP w Częstochowie na kierunkach Wychowanie Plastyczne, Pedagogika

²⁰ A. Żakowicz: *Problemy i możliwości nauczania fotografii w Wyższych Szkołach Pedagogicznych*. Prace Naukowe WSP w Częstochowie 1986, Seria Wychowanie Artystyczne, z. II, s. 86.

Wczesnoszkolna – studia dzienne oraz Pedagogika Opiekuńczo-Resocjalizacyjna – studia zaoczne. Wśród badanych osób znalazło się 48 studentów III i IV roku Wychowania Plastycznego, oraz 31 studentów III roku z kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna. Grupa studentów I roku Pedagogika Opiekuńczo-Resocjalizacyjna liczyła 69 osób. Ze względu na podobną świadomość fotograficzną studentów kierunków pozaartystycznych, w procentowym obliczaniu wyników osoby te będę traktować jako jedną grupę reprezentatywną (31+69).

Wychodząc z założenia, że fotografia jako szeroko rozpowszechnione medium, z którym nie tylko „stykamy się”, ale „spotykamy”²¹ codziennie, będzie chętnie wykorzystywane w pracy przyszłych pedagogów, postanowiłam przeprowadzić sondaż diagnostyczny jako metodę do badania zjawisk o znaczeniu istotnym dla wychowania, badania świadomości społecznej, poglądów i tendencji.

Wybierając do sondowania studentów WSP w Częstochowie, kierowałam się skonstruowaniem odpowiednio dobranych prób do badań, będących reprezentacją szerszej populacji. W badanej grupie reprezentatywnej znaleźli się studenci:

- uczący się tylko i zawodowo czynni,
- twórczo związani z plastyką i „nieutalentowani plastycznie”,

- pochodzący z różnych środowisk kulturowych i wychowawczych,
- w różnych grupach wiekowych (od 18 do 48 lat).

Wobec badanych zastosowałam technikę wywiadu. Zawarte w kwestionariuszach pytania, dotyczyły wykorzystania elementów fotografii artystycznej w dotychczasowym kształceniu plastycznym, obecnego wykorzystania fotografii, znajomość technik fotograficznych, ewentualnego przewidywania zastosowania fotografii w przyszłej pracy z dziećmi oraz posiadania sprzętu fotograficznego.

W grupie „Pedagogów” na pytanie dotyczące wykorzystania fotografii na lekcjach plastyki, 98% populacji odpowiedziało: „nie spotkałem się”, znajomość technik fotograficznych zakończyła się w 89% pozostawieniem pytań bez odpowiedzi, a przewidywane zastosowanie fotografii w przyszłej pracy, przyniosło 79% odpowiedzi „nie zastosuję”.

W jednej z wypowiedzi badanych padło stwierdzenie: „nie będę wykorzystywała fotografii, bo nie mam swojego aparatu a w szkole też pewno nie będzie (...). Ten brak zainteresowania motywowali trudnościami materiałowymi i brakiem profesjonalnego sprzętu fotograficznego.

Czynnikiem łączącym studentów kierunków „nieplastycznych” była „fotografia niedzielna”, oglądana jako kartki z podróży czy ilustracja spo-

²¹ Styczność pojmuję jako coś mało znaczące, przelotne i powierzchniowe, spotkania cechuje wzajemność powiązań i relacji (przyj. aut.).

tkań rodzinnych, a także posiadanie automatów fotograficznych, zwanych popularnie „małpami”.

Optymistyczne wyniki dały badania przeprowadzone wśród 48 studentów Wychowania Plastycznego III i IV roku. Osoby te odbywały w tym czasie ćwiczenia z przedmiotu „fotografia”, były więc przygotowane do dialogu na temat roli obrazu fotograficznego, potrafiły wymienić kilka technik szlachetnych i wyrażały chęć ich poznania, deklarowały również wdrażanie fotografii w swojej pracy, ale tylko jedna z nich wykorzystała elementy fotografii podczas międzysemestralnych praktyk odbywanych w szkołach podstawowych.

Powyższe nieciekawe wyniki badań, które jednak nie przesądzają o dalszych rokowaniach, doprowadziły do obalenia mojego dotychczasowego myślenia o fotografii, jako o jednym z najpopularniejszych i najczęściej wykorzystywanych mediów.

Nasuują się również pytania: jak dalece zaniedbaliśmy kształcenie w zakresie fotografii?

Przytaczając słowa Henryka Mikolascha, który mówił o swojej pracy pedagogicznej „ja jestem tylko drogowskazem”²², nauczyciel plastyki powinien stać się inspiratorem zabaw z fotografią, a kreatywność i fantazja uczniów sama wyłoni szereg zaskakujących możliwości wykorzystania omawianego „tworzywa”.

1997

Fotografia w warsztacie dydaktycznym nauczyciela plastyki, w: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 1997, s. 251–263.

²² H. Mikolasch, w: J. Mierzecka: *Z dziejów fotografii polskiej – H. Mikolasch*. „Fotografia” nr 5, 1957, s. 102.

Techniki fotograficzne do zastosowania na lekcjach plastyki w szkole podstawowej

Na edukację plastyczną w szkole podstawowej przeznaczono jedną godzinę, lekcyjną tygodniowo. To oczywiście kropla w morzu zważywszy na fakt, jak dużo można osiągnąć w kształceniu wyobraźni poprzez właściwe prowadzenie zajęć plastycznych.

Nie chcę zajmować się sytuacjami patologicznymi, gdy nauczyciel chemii lub matematyki uczy plastyki, lub gdy służy ona (plastyka) do uzupełnienia etatu. Załóżmy, że mamy do czynienia ze szkołą wyposażoną w klasopracownię plastyki, a lekcje prowadzi specjalista. Ile razy w tej szkole dziecko styka się z elementami fotografii?

Biorąc pod uwagę programy pisane przez koleżanki, jak również „wzorcowe” programy studentów Wychowania Plastycznego, na trzydziestu badanych wynik równał się zeru.

Wszyscy zwracamy uwagę na okres krytyczny w ekspresji twórczej uczniów przypadający na klasy IV – VI. Wtedy można, a nawet trzeba, wprowadzić nowe środki wyrazu, różne techniki podnoszące atrakcyjność lekcji. Dziecko przestaje w tym okresie zauważać farby, ołówki, kredki. Poszukuje środków, które ukryją jego „brak zdolności”, tak często sugerowany przez samych uczniów. A przecież każde dziecko ma w sobie naturalne zamiłowanie plastycz-

ne, które odpowiednio prowadzone zostanie i przekształci się w wysoki poziom odbioru sztuki.

Wiesław Karolak już przed dwudziestu laty, zaproponował własny program edukacji plastycznej. U jego podstaw leży niezgoda na systematyczne zabijanie wrodzonej dzieciom skłonności do oryginalnego myślenia i wypowiadania siebie w twórczości plastycznej. Dla wyobraźni dziecka szkolna sztampa to za mało. Od nauczycieli i ich oferty zależy, czy z pełnych fantazji dzieci wyrosną ludzie, którzy „widzą” czy też pokolenie sprzyjające brzydocie, szarzyźnie i standardom.

Jak zaznaczyłam, bardzo wiele zależy od nauczycieli, ale spójrzmy na ofertę dla nich. Pomimo wielu książek dotyczących nauczania plastyki¹ nie znalazłam w nich żadnej techniki dotyczącej włączenia fotografii w tok programu. Najpopularniejsza książka dotycząca wychowania plastycznego to „100 technik plastycznych” Janiny Lewickiej², ale i w niej nie uwzględniono fotografii (zdjęć), nawet do kolażu czy plakatu.

¹ Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych, pod red. S. Popka, WSiP, Warszawa 1984.

² Janina Lewicka, 100 technik plastycznych, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

U Stanisława Czajki w książce „Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów”³ elementy fotografii pojawiają się tylko w omawianiu sposobu wykonania kroniki szkoły, gdzie zdjęcia służą dokumentacji, są czytelne i ułożone w układy tematyczne.

W związku z powyższym sugeruję, że programy proponowane przez system oświatowy są spóźnione wobec dzisiejszej sztuki, wobec rzeczywistości tworzonej przez film, fotografię, komputer.

Chciałam zaproponować kilka najprostszych technik fotograficznych, nie wymagających pracy aparatem fotograficznym, nie sprawiających trudności z jego obsługą, które mogą wyniknąć u uczniów w szkole podstawowej⁴. Prowadząc kółko plastyczne wprowadziłam część opisanych technik ze znakomitym skutkiem. Nowości pozwoliły na pracę w atmosferze ciekawości, poznawania i zainteresowania przez cały czas pracy z dziećmi. Zaznaczam również, że nie zaobserwowałam znudzenia podczas zajęć z technikami fotograficznymi. Stworzyliśmy szereg prac fotograficznych nazwanych „bez aparatu”.

Techniki fotograficzne „bez aparatu”:

1. Portret anamorficzny

Wysmarowane kremem twarz, ręce, stopy odciskamy na papierze fotograficznym, który następnie zanurzamy w wywoływaczu, wodzie i utrwalaczu. Po utrwaleniu dokładnie płuczemy i suszymy.

Technika ta pozwala nie tylko na poznanie „nowego” ale również na szybkie wprowadzanie pojęcia różnych kompozycji: otwartej, zamkniętej, symetrycznej, pasowej, odśrodkowej itp.

Technikę portretu anamorficznego wprowadziłam również na zajęciach – akcjach z dziećmi ze szkół specjalnych, które często nie mogą poradzić sobie z trudnościami manualnymi.

Zajęcia te spodobały się również młodzieży w liceum, podobne zainteresowanie wykazują nasi studenci, którzy często po raz pierwszy mają do czynienia z papierem fotograficznym i wywoływaczem.

2. Odbijanka kremowa

Nazwa zaproponowana przez dzieci, które same po zakończeniu ćwiczenia z portretem anamorficznym zaczęły odbijać na papierze fotograficznym posmarowane kremem sznurki, liście i inne przedmioty, tworząc często zaskakujące kompozycje. W tej technice zrealizowaliśmy ilustrację do bajki „Jaś i Małgosia”.

³ Stanisław Czajka, *Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów*, WSiP, Warszawa 1979.

⁴ Zob. „Sztuka” nr 4, 1984, „Fotografia” 1/27/1983, „Fotografia” 1/51/1989.

3. Luksografia

czyli naświetlanie różnych przedmiotów ułożonych na papierze fotograficznym. Pod wpływem światła, ułożone na papierze przedmioty rzucają cień. Późniejsze działania prowadzone są jak przy technice pierwszej.

Technika luksografii musi być wykonywana w ciemni lub zaciemnionej pracowni. Kłopoty wystąpiły przy pierwszych próbach naświetlania papieru, kiedy to zbyt długi czas naświetlania „psuł” efekty. W tej technice uczniowie zrealizowali temat: „Tajemniczy ogród” i „Mój znak”.

4. Technika próbki

Technika wykorzystująca stopniowe zwiększanie czasu naświetlania. Uczniowie poznali pojęcie waloru, a sami zaproponowali realizację tematu „Las”.

5. Malowanie wywoływaczem

W tej technice za pomocą nowych środków wyrazu, czyli malowania wywoływaczem na papierze fotograficznym, uczniowie wyrazili swoje stany emocjonalne. Zaproponowany temat: „Gniew ojca”.

6. Ślad wywoływacza

Technika polegająca na odbijaniu faktury powierzchni pokrytej wywoływaczem na papierze fotograficznym. Po pojawieniu się obrazu, podobnie jak w technikach poprzednich, stosujemy przerwanie procesu wywoływania w wodzie, utrwalamy, płuczemy i suszymy. Zrealizowany temat: „Tajemniczy ogród”.

7. Rysunek na czystym negatywie

Rysunek tuszem lub mazakiem na przezroczystym negatywie. Przygotowujemy negatyw utrwalając nie naświetloną błonę. Dzieci dostają na zajęciach odcinki negatywu, na którym rysują swoje kompozycje, następnie pod powiększalnikiem wykonują odbitkę na papierze fotograficznym. Zaletą tej techniki jest wprowadzenie na jednych zajęciach dwóch formatów: minimalnego – negatyw i większego – papier fotograficzny. Ćwiczenie to tłumaczy także pojęcia negatyw – pozytyw, awers – rewers.

Rysunek na czarnym negatywie (zaświetlony negatyw wywołany i utrwalony); dzieci wydrapują emulsję, później postępowanie takie jak w punkcie a. Tematy proponowane: „Kreska i kropka”, „Moje inicjały”.

8. Zdrapka

To również nazwa zaproponowana przez dzieci. Technika ta polega na wydrapywaniu emulsji w papierze fotograficznym. Możliwa – tak jak poprzednia technika – w dwóch wersjach:

- a. na białym, nie wywołanym papierze, który zanurzamy w wywoływaczu dopiero po wykonaniu rysunku (np. igłą lub rylcem);
- b. na zaświetlonym i wywołanym papierze (czarnym lub w szarościach). Tematy: „Małe smuteczki”, „Zimno”.

Z pewnością nie opracowałam wszystkich technik, które można wykorzystać z uczniami w szkole podstawowej, ale wymienione przeze mnie są wynikiem zaledwie rocznej pracy z dziećmi. Jedne z nich wymagały większych przygotowań, nastęczały trudności. Inne były zaakceptowane przez dzieci od pierwszej chwili, ale z pewnością wszyst-

kie z nich nie znudziły uczniów, zwiększyły ich potencjał plastyczny, pobudziły wyobraźnię i myślenie twórcze.

Andre Kertesz, współczesny fotografik, napisał: „Literatura, malarstwo, sztuka – usiłują wyrazić owe szczególne momenty życia i oto fotografia okazuje się stanowić najbardziej bezpośredni środek tego rodzaju świadectwa⁵”.

1997

Techniki fotograficzne do zastosowania na lekcjach plastyki w szkole podstawowej, w: *Materiały IV Sympozjum Dydaktyki Fotografii „Fotografia w kształceniu wyobraźni”*, red. A. Żakowicz, „Wychowanie Artystyczne” VI, Częstochowa 1997, s. 17–21.

⁵ „Foto”, nr 5, 1983.

Dialog nauczyciel – uczeń na zajęciach plastyki

„Szkoła powinna być ośrodkiem realizowania się uczniów w działalności artystycznej, zatem wszelkie formy tej aktywności będą odbudowywane, a zakres oferowanych zajęć rozszerzony (chór, zespół instrumentalny, teatr, pracownia malarska, filmowa, fotograficzna in.)”¹.

To zdanie skłoniło mnie do przemyśleń związanych z prowadzeniem zajęć plastycznych. Czy zatem mamy stawiać na „ilość” a nie na „jakość” tej aktywności? Pięknie urządzona i wyposażona klasopracownia plastyczna oraz rozszerzony o dodatkowe pozalekcyjne zajęcia program, nie wystarczą do twórczego rozwoju dziecka. Potrzebny jest jeszcze nauczyciel, który nie tylko ma przygotowanie kierunkowe, ale zapał i niezmienny entuzjazm do prowadzenia własnych zajęć; nauczyciel, który reaguje na fantazję i wyobraźnię dziecka. To on ma przypomnieć, że można rysować na papierze pakowym w kwiatki czy paski, na ogromnej płaszczyźnie szkolnego boiska i w formacie 1 x 1 cm, że oprócz „mojej mamy” do rysowania zostają emocje i uczucia jak radość i żal, że można malować szept i huk, światło i muzykę, zaś deszcz to niekoniecznie spływające po szybie krople.

„Kanony i wzory zabijają geniuszy i sztukę”², podobnie nudne i nieciekawe zajęcia plastyczne mogą „uśpić” postawę twórczą dziecka. Przed nauczycielem plastyki stoi rola klucznika, który może otworzyć świat kolorów, faktur, struktur, formatów, form i technik. Schematem może je także zamknąć, powodując „niepełnosprawność plastyczną”, chociażby w postaci ucznia „ślepego na kolory”. Powtarzające się tematy i techniki powodują, że dziecko w działaniach plastycznych staje się zamknięte i mało spontaniczne. Konwencje i nuda doprowadzają do tego, że uczeń staje się „ułomny plastycznie”, ograniczając swoje prace do formatu A-4 i dowolnej techniki, którą pozostają kredki.

Problem ten stał się tematem wielu dyskusji, napisano dużo artykułów o nudnych tematach, braku różnorodności w technikach i narzędziach, celach którymi można zabić inwencję i ocenie na zajęciach. Mniejszą uwagę zwrócono w nich na atmosferę twórczą podczas zajęć, na relację nauczyciel – uczeń i zagospodarowanie pracowni. Typowość rozmieszczenia ławek, krzeseł i biurka nie dotyczy wyłącznie pracowni przedmiotów ścisłych. Teren zarezerwowany dla nauczyciela wokół tablicy,

¹ Z ustaleń Ministrów: Edukacji Narodowej i Kultury i Sztuki, Warszawa 16. lipca 1993 r.

² W. Hazlitt, w: „O sztuce aforyzmy i sentencje”, Warszawa 1995 s. 84.

i ten drugi, z ławkami ustawionymi w rzędy, spotykam w większości pracowni plastycznych³. Ów dystans społeczny wyznaczony pozycją nauczyciela w miękkim fotelu i dziecka na twardym krześle nie służy budowaniu wzajemnej bliskości.

Pierwszą klasę, która sprzyjała swobodzie kontaktów, zobaczyłam kilka lat temu w Kaliszu, w placówce Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, gdzie materace, poduchy i zmiana ustawienia ławek pozwalała na wybór przez ucznia miejsca do pracy, umożliwiała wybranie najodpowiedniejszej do „tworzenia” pozycji ciała, sprzyjała wspólnym działaniom i zabawie.

Marzeniem nauczyciela, który zdaje sobie sprawę jak ważne dla ucznia jest pomieszczenie w którym on pracuje, byłoby np. stworzenie pracowni według projektu Avery Coonleya, gdzie: „każde dziecko zamiast stolika ma „jaskinię” z dykty w kształcie ośmiokąta, połączoną z innymi w trójpoziomowy „plaster miodu”, sięgający od podłogi do sufitu [...] Dzieci wspinają się do swoich kryjówek po pokrytych wykładziną uchwytach do rąk i nóg, każda komórka ma siedzenie, oświetlenie, różne schowki i szafki. „Jaskinie” są, niemal dosłownie, dziecięcymi pałacami”⁴. Spędzanie czasu w przyjaznej klasie pozwala na budowanie zaufania i dialogu.

„W relacji z dzieckiem trzeba odrzucić wyniosłe „nad”, kapitulankie „pod” i zimno obojętne „obok” i postawić na relację „z”⁵. Czy relacja „z” jest możliwa w tradycyjnych klasach, gdzie prawa nauczycieli i uczniów do komunikacji są wyjątkowo nierówne? „Można by powiedzieć, trawestując stwierdzenie Neda A. Flandersa, że nauczyciele zwykle nakazują uczniom, kiedy mają mówić, o czym mają mówić, kiedy muszą przestać mówić, a przy tym wciąż oceniają to, jak uczniowie mówią”⁶.

Sposób organizacji rozmów w klasie szkolnej, czyli aspekt komunikacji należy do nauczyciela. To jego wypowiedzi stanowią przeważającą część mówienia w klasie, „na 2/3 czasu większości zajęć w „tradycyjnych” klasach składa się mówienie [...] Najczęściej 2/3 tego mówienia to wypowiedzi nauczyciela”⁷. Prowadzi to do monologu i przyjętej w szkole pozycji: rola nauczyciela – rola ucznia. Rola nauczyciela, polegająca na podawaniu wiadomości, często przybiera formę wypowiedzi kierowanych do „nieobecnego duchem” ucznia. Nauczyciel „daje” – uczeń „bierze”. W takich relacjach łatwo o propagandę, która kojarzy się ze sterowaniem, urabianiem, manipulowaniem i „wyszywaniem charakterów”.

³ Jako opiekun praktyk studenckich corocznie odwiedzam kilkanaście szkół podstawowych, w których pracownie plastyczne urządzone są według zasady przód – tył.

⁴ R. Meighan, „Socjologia edukacji”, Toruń 1993, s. 90–91.

⁵ J. Korczak, cyt. za: J. Bińczycka, w: „Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki” Kraków 1992 s. 339.

⁶ R. Meighan, op. cit., s. 175.

⁷ R. Meighan, op. cit., s. 158

Chciałabym się zastanowić nad „propagandą plastyczną”, istniejącą w szkole tradycyjnej. Rozumiem ją jako pozyskiwanie zwolenników dla określonych działań plastycznych i skłonienia ich do wyboru (czy wtedy będzie to wybór?) konkretnego narzędzia, materiału, techniki, tematu itp. Wyżej wymienione postępowanie towarzyszy nauczycielowi, który podaje temat i decyduje za ucznia jakimi środkami ma się posłużyć, narzuca sposoby realizacji i doprowadza do działań konwencjonalnych, przyzwala na schlebienie jego gustom. Takie postępowanie związane jest nie tylko z propagandą, ale również z: „inwazją przez wnikanie, związaną z wszelkim sugestywnym oddziaływaniem na ludzi, wnikaniem na to jak mają żyć i przeżywać [...] nauczyciel może zagadać ucznia, zalać go obrazami i słowami”⁸.

Jak zatem wchodzić w relacje z dzieckiem, by nie doprowadzić do owej inwazji. Prawidłowych kontaktów możemy szukać w pytaniach sformułowanych przez Carla Rogersa:

1. Czy potrafię sobie pozwolić na wejście w wewnętrzny świat rosnącej, poznającej jednostki? Czy potrafię, nie stając się sędzią i krytykiem, wejść, zobaczyć i docenić ten świat?
2. Czy potrafię pozwolić sobie na całkowitą szczerość z tymi młodymi ludźmi i podjąć ryzyko otwartych, ekspresywnych wzajemnych stosunków, w których obie strony

mogą się czegoś nauczyć? Czy odważę się być sobą w intensywnych grupowych stosunkach z tą młodzieżą?

3. Czy potrafię odkryć zainteresowanie każdej jednostki i pozwolić jej lub jemu podążać za tymi zainteresowaniami dokądkolwiek mogą one prowadzić?
4. Czy potrafię pomóc młodym osobom w zachowaniu jednej z najcenniejszych właściwości – ich szerokiej, upartej, pobudzającej fascynacji sobą i otaczającym światem?
5. Czy potrafię być twórczym, w ułatwianiu im poznawania ludzi, doświadczeń, książek innego rodzaju źródeł, które pobudzają ich ciekawość i ożywiają zainteresowania?
6. Czy potrafię zaakceptować i ożywić dziwne niejasne, niedoskonałe myśli i dzikie impulsy i wrażenia, które zapowiadają twórcze uczenie się i działalność twórczą? Czy potrafię zaakceptować czasami odmienne i niezwykle osobowości, które mogą produkować twórcze myśli?
7. Czy potrafię pomóc młodym uczniom, by stali się jedną całością – zintegrowanymi z uczuciami przenikającymi ich idee i ideami przenikającymi ich uczucia i ich ekspresję obejmującą całą osobę?⁹

⁸ J. Santorski „Nauczyciel i uczeń” nr 1, 1989.

⁹ C. Rogers, za: J. Grochulska-Stec, „Klimat psychologiczny warunkiem rozwoju poznawczego i społecznego dziecka”, w: „W Korczakowskim kręgu” 1989, nr 25, s. 58–59.

Myszę, że odpowiedzi na „tak” przyczyniłyby się również w plastyce do redukcji schematów, obowiązujących planów i osłabiłyby groźbę manipulacji. Propagandę plastyczną znajduję również w konkursach plastycznych. Czy potrzebne jest uczniowi bycie tym pierwszym? Zwycięzca „będąc jedynym, jako zwieńczenie relacji między uczestnikami danej sytuacji, powinien mieć rację podstawową i ostateczną [...] Oznacza to mieć prawo do nieustannej i nieodwracalnej dominacji¹⁰”. Czy tak powinno się dziać w dialogu plastycznym, gdzie przy innym jury, w innej sytuacji, rację może mieć ten drugi i trzeci, po cóż więc wywoływać u ucznia tę silną rywalizację i promować „gwiazdę”?

W działaniach plastycznych z dziećmi zbędne jest eksponowanie „najlepszych”, jeżeli mamy angażować wyobraźnię, motywować i prowadzić dialog. Równość praw i relacja osoba-osoba, gdzie nie ma konkretnego podziału na role, sprawia, że atmosfera emocjonalna staje się bliższa i cechuje ją „łączność dążeń”. Rozumna swoboda i przyzwolenie na decydowanie o sposobie pracy, materiale, technice, a również doborze partnera w działaniach, to elementy, które pozwolą na ciekawsze rozwiązania, inaczej zajęcia plastyczne

mogą stać się *dialogue des sourds* (rozmową głuchych), a uczestnicy nie będą zwracać uwagi na argumenty drugiej strony.

Wspomóc i inspirować, być „nauczycielem interpretacji, którego zadaniem jest budowanie dialogu, gdzie uczący się ma możliwość ciągłego kształtowania wiedzy przez interakcję z innymi”¹¹, to misja do spełnienia dla wszystkich, którzy nie chcą w swej pracy posługiwać się despotyzmem i dogmatyzmem. Oto niektóre z poglądów Martina Bubera, oddające najpełniej istotę dialogu pedagogicznego:

- wychowanie należy „zhumanizować”, powinno ono polegać na uczestniczeniu w życiu mistrza, który unika „wtrącania się” w życie wychowanka, lecz oddziałuje raczej siłą swej osoby,
- w relacji dialogowej wytwarza się jakaś sfera łącząca oba przedmioty, którą można nazwać MIĘDZY, nosząca ludzkie „stawanie się”,
- dialog wychowawczy wyraża się nie tyle wczuwaniem się w wychowanka, co raczej „obejmowaniem” go w sensie duchowym tzn. poszerzeniem swego ja wskutek przeżywania tego, co doświadcza partner,
- wychowawca znajduje się na obu końcach wspólnej sytuacji, uczeń tylko na jednym. Istota dialogu to: uchwycić siebie od strony dziecka, aprobując je w pełni jako osobę,

¹⁰ L. Witkowski „Cztery estetyki sytuacji edukacyjnych”, w: „O filozoficznych wyzwaniach dla pedagogiki współczesnej” – wybór tekstów na seminarium doktorskie Zakładu Animacji Pedagogicznej UMK, Toruń 1996, s. 89.

¹¹ R. Meighan op. cit., s. 174.

- sens wychowania: doprowadzić wychowan-
ka do postawy dialogu¹².

W lapidarnym skrócie przedstawiłam poglądy mistrza-filozofa dialogu, w nawiązaniu do nich chciałabym odwołać się do rozmyślań adeptów i praktyków „sztuki nauczania”. Czym zatem jest dialog w edukacji plastycznej? Dla mnie jest to wejście w układ, w którym nie naruszamy własnych suwerenności i indywidualności twórczych, ale jednocześnie zachęcamy do nowych poszukiwań, pozostawiamy wspólne ale dla obu stron prawo wyboru samodzielnego, nie nauczamy treści ale o nich rozmawiamy.

W celu uzyskania informacji o rozumieniu dialogu na zajęciach plastyki, przeprowadziłam w czerwcu 1996 r. badania pilotażowe wśród nauczycieli tego przedmiotu i studentów Wychowania Plastycznego WSP w Częstochowie, traktując je jako wstęp do badań właściwych. Są to osoby najbardziej kompetentne do prowadzenia plastyki, jako zajęć ciekawych i twórczych, a jednak rozumienie tematu mogło przecież pozostać różne.

Poniżej przedstawię niektóre z odpowiedzi badanych osób na zadane następujące pytania¹³:

1. „Co rozumiem przez dialog?”
2. „Czym jest dialog plastyczny?”
3. „Jakie formy działań plastycznych służą dialogowi?”

1) Dialog to:

rozmowa słów, gestów, działań; to „czyn” odpowiedź na niego, więź między stronami, zrozumienie i współdziałanie, takie uczenie się od innych, powiększanie swojego sposobu wiedzy na świat, uczucia, uwrażliwienie się na innego człowieka, porozumienie słowne, ale nie tylko, forma, która buduje podstawowe relacje międzyludzkie, to swobodna wymiana myśli i poglądów, wymiana pomiędzy osobami, które mają coś do powiedzenia, chociaż nie muszą mówić, słuchanie tego co nam „nadają” i „nadawanie” naszego odzewu, rozmowa, która może mieć formę werbalną lub niewerbalną,

2) Dialog plastyczny jest:

umiejętnością porozumiewania się z nauczycielem poprzez odpowiednie słownictwo, wyrażenia, powiązaniem ruchu, rozmowy, plastyki w jedno np. instalacja, akcja, happeningi, próbą przeniesienia odbiorcy w inny wymiar, inną rzeczywistość, przeprowadzoną przy pomocy oddziaływań plastycznych formalnych lub konceptualnych, „stąpieniem po ziemi”, „bujaniem w obłokach”, przekazywaniem myśli, przekonań, odczuć itp., wysyłaniem informacji za pomocą pracy plastycznej, rozmową artysty z odbiorcą, wypowiedzią

¹² M. Buber „Ja i Ty”. Wybór pism filozoficznych, Warszawa 1992, za J. Tarnowski „Pedagogika dialogu”, w: Edukacja Alternatywna, Kraków 1992, s. 147–148.

¹³ Pytania zostały postawione w sposób otwarty, by nie ograniczać odpowiedzi do relacji twórcy – dzieło, odbiorcy – dzieło, dialogu odbiorcy – odbiorca, nauczyciel – dziecko itp.

jednej osoby, która może spowodować odpowiedź w innej technice czy formie np. obraz – wiersz, lekcją z „udziałem” i „wymianą”, przekazywaniem pewnych treści za pomocą wzruszeń, pobudzeniem do twórczości, porozumieniem się przez sztukę, przepływem pomysłów i dialog zmysłów.

3) Dialogowi służą:

wszystkie formy plastyczne (tak odpowiedziało 78% badanych), działania spontaniczne, mało planowane, te które przekazują wrażliwość, powodują reakcję stron, działanie w grupach, działania, które nie ograniczają możliwości i nie narzucają z góry jaki ma być efekt końcowy, to dobrze przeprowadzone działanie „bez lęku”, zmienna forma zajęć „mało książkowa”, twórcze zajęcia, wszystkie formy otwarte.

Powyższe, różne przecież wypowiedzi, łączy z pewnością to, że badani nauczyciele i studenci chcą „wchodzić” w dialog ze swoimi uczniami, nie pozostają „obok”. To wzajemne przekazywanie części siebie pozwoli zachować świeżość i radość, jak również zdziwienie, które jest nieodzowne twórczości.

Dialog stanie się zaprzeczeniem „kakofonii” plastycznej i dysonansu pomiędzy oczekiwaniami nauczyciela a pracami ucznia, pozwoli na uniknięcie kiczu we własnym zachowaniu, kiczu który kojarzy się z przesadą i zbyt częstym odwoływaniem się do własnych uczuć i emocji.

Harmonia i równowaga, może być osiągnięta przez kontrast. Należy pozwolić uczniom czegoś nie rozumieć (dlaczego wszyscy chcą zrozumieć malarstwo, dlaczego nie próbują zrozumieć śpiewu ptaków?¹⁴), ale nauczyć ich patrzeć. Nauczyciel plastyki powinien zwrócić uwagę jedynie na to co niezbędne i pozwolić czuć, sztuka jest manifestacją wzruszenia, a ono dla większości jest zrozumiałe.

Co w tym dialogu „dostaje” nauczyciel? Każda oryginalna praca ucznia wprowadza do świata jego spostrzeżeń nową treść, nowe motywy, prowadzi do rozszerzenia pojemności umysłowej i uczuciowej, pogłębia wrażliwość, dostarcza satysfakcji. Taki dialog to przede wszystkim spotkanie. Bogdan Nawroczyński w eseju „Szukajmy człowieka” pisał: „na równi z takimi podstawowymi faktami pedagogicznymi jak nauczanie, kształcenie i wychowanie należałoby postawić jeszcze czwarty: spotkanie. Z kim? Z czym? Przede wszystkim z człowiekiem, ale nie tylko, bo również z dziełami człowieka, mówiącymi o człowieku¹⁵”.

Jak zatem zagadnienie „styczności”¹⁶ i „spotkania” odnieść do interesującej nas lekcji plastyki? Uczeń

¹⁴ P. Picasso, w: A. Łaski, „O sztuce aforyzmy i sentencje”, Warszawa 1995, s. 11.

¹⁵ B. Nawroczyński, „Szukajmy człowieka”, cyt. za: J. Bińczyc-ka w przedmowie M. Jakubowski „Janusz Korczak i jego dokonania” Częstochowa 1996 s. II.

¹⁶ J. Szczepański, „Elementarne pojęcia socjologii”, Warszawa 1972, s. 162–171.

wchodzi do klasy, spostrzega innych, lokalizuje ich w przestrzeni i jeżeli nie jest to tylko „styczność” przelotna, zaczyna szukać „powiązań z otoczeniem. Powstaje łączność wzajemnych postaw, powiązań uczuciowych i relacji na zainteresowania wybranym „mistrzem”, techniką, tematem, czy też niezgodą lub przyzwoleniem na kicz, nachalną reklamę itp. Zadaniem nauczyciela jest przekształcenie „styczności” w „spotkania poprzez bezpośrednie kontakty z dziełem – nie reprodukcją, wystawą – nie recenzją, artystą – nie wywiadem, dzieckiem – nie opinią o nim. Te bezpośrednie (twarzą w twarz) trwałe i powracające działania wywołują określony odzew.

Zwracam jednak uwagę by „spotkania” nie przekształcić w „zależność”, bo wtedy trudno o dialog. Zależności te upatruję chociażby w podawanych przez prowadzącego informacjach, jak również w „mocy” nauczyciela, który decyduje o „wyjątkowości plastycznej” ucznia. Otwarte „kanały” ułatwiające krążenie idei, przenikanie kultur plastycznych i skojarzeń odnajduję właśnie podczas „spotkań w dialogu”. Według mnie do tego spotkania dochodzi jednak tylko wtedy, gdy obie strony „chcą” się zobaczyć, w innym wypadku są to styczności, oparte na „muszę” lub jestem do tego zobowiązany. Owa chęć związana jest nieodłącznie ze swobodą i spontanicznie zorganizowaną działalnością, gdzie uczeń nie jest zorientowany na produkt, a na proces który sprawia radość i z zasady jest motywowany wewnętrznie.

Dorośli mają prawo odmowy wykonania konkretnego działania, dziecko również ma wolę i nie musi zgadzać się z każdym poleceniem i ćwiczeniem. Pełnię woli, swobodę „oddechu”, unikanie kompromisów i połowiczności, możemy odnaleźć w zadaniach otwartych dopuszczających różnorodność poprawnych rozwiązań. W tych wielorakich propozycjach, które nie odnoszą się do jednego wzoru i ideału rozwiązań, uczeń ma pozostać sobą i tylko sobą.

Zadania otwarte i twórcze mogą mieć początek w potyczkach ze zlewającymi się farbami i być prowadzone poprzez kilkudniowe przygody plastyczne¹⁷, aż do akcji kontynuowanych przez dzieci ponad rok¹⁸. Największą rolę w zajęciach plastycznych przypisuję czynności spontanicznej, która „ma miejsce wówczas, gdy dziecko podejmuje się samodzielnie, bez zachęty czy polecenia ze strony nauczyciela. Z tą formą aktywności, ważną dla rozwoju, nie wiążą się intencje celowych oddziaływań. Najczęściej elementem skłaniającym dziecko do podjęcia tego rodzaju aktywności są przedmioty i urządzenia znajdujące się w otoczeniu¹⁹”. Realizacji takiej spontaniczności

¹⁷ Na przykład „śmieciosztuka to przygoda plastyczna, w której dzieci tworzyły śmietnikową podwórkową rzeźbę, do momentu usunięcia „złomu” przez MPO.

¹⁸ Akcja „Nie tylko pajęczyna”, której projektantem był Wiesław Karolak, przewidywana jako kilkudniowa, kontynuowana była przez dzieci z Düsseldorfu ponad rok.

¹⁹ J. Zwiernik, „Szanse dziecka w edukacji”, w: „Alternatywy w edukacji człowieka”, Wrocław 1989 s. 13.

w przygodzie plastycznej służą często nietrwałe rekwizyty jak szyszki, patyczki, liście i inne elementy otoczenia, które mogą być wykorzystane do aranżacji²⁰. Zapraszając uczniów do zabawy, można pozostawić ich sam na sam z twórczym i fantazją, bo często największą siłę inspiracji mają najprostsze jakości plastyczne. W zajęciach dopuszczalna jest również aktywność inspirowana przez nauczyciela, gdzie zadania są tak stawiane, by zachęcić dziecko do eksperymentowania, a oddziaływania pozwalają na samodzielny wybór przez ucznia interesujących tematów, technik czy narzędzi sprzyjających jego potrzebom.

Przygoda plastyczna nie może być jednak powiązana z aktywnością kierowaną, gdzie dokładnie określa się co dziecko ma robić, kiedy i w jaki sposób. Często poddaję krytyce konspekty studentów, pisane na potrzeby praktyk szkolnych, gdzie z dużą dokładnością należy podać przebieg lekcji, wyliczyć poszczególne elementy i niezmiennie zostawić czas na obowiązkową ocenę. To może się podobać tylko nauczycielowi – kierownikowi, a nie entuzjście. Pomysłowość i inicjatywa tak podkreślana w aktywności spontanicznej i inspirowanej, w aktywności kierowanej przemienia się w działania „pod nauczyciela”, jest kierowana głównie „przypodobaniem się jego gustom”. Trud-

no tu o spotkanie i dialog dwóch indywidualności twórczych: kreatywnego nauczyciela i oryginalnie myślącego ucznia. Te postawy mogą zaistnieć w działaniach otwartych, często bez ostatecznego wyniku, prowadzonych metodą Sokratesa, który – gdy uczeń miał poczucie, że doszedł do odkrycia ostatecznej prawdy – potrafił zbić go z tropu i burzył mu spokój.

Przygoda plastyczna dla obu stron będzie tym ciekawsza, im zaskoczeń i rozwiązań będzie więcej, a efekt nieoczekiwany, często szokujący, burzący ład, stabilność i standardy myślenia. Starając się by wiedza na zajęciach „nie podlegała prawom nasycenia, ale prawom wzrostu, by osiągnięcie pewnego poziomu nie zmniejszyło napięcia aspiracyjnego ale je potęgowało”²¹, sam nauczyciel powinien mieć ciekawość pracy. Entuzjazm do prowadzenia niekonwencjonalnych zajęć plastycznych obserwuję u wielu studentów, z którymi prowadzę metodykę tego przedmiotu. U podstaw tego studenckiego zapału, leży niezgoda na zabijanie wrodzonej dzieciom skłonności do oryginalnego myślenia i wypowiadania siebie, oraz bunt przeciwko konwencjonalnym metodom kształcenia plastycznego. Najczęściej owo „nie”, pojawia się już po pierwszych praktykach w szkołach. Stawiane im wtedy wymogi takie jak: pisanie konspektów ze ściśle wyliczonym czasem,

²⁰ Stało się tak podczas spotkania z dziećmi na łące, gdzie zioła i kwiaty posłużyły do stworzenia kolekcji mody „Lato '95”.

²¹ J. Koziński, „Koncepcje transgresyjne człowieka”, Warszawa 1987 s. 155.

celami i ramami typu: wstęp – rozwinięcie – zakończenie, stają się barierą, która zniechęca do obserwowanego początkowo uniesienia dla pracy z dziećmi. „CHCAŁ” pracować z dziećmi, rozwijać ich dyspozycje twórcze, aktywizować wyobraźnię, bronić się przed sztampą. Owo „CHCEŁ” – to często zbyt mało, by przełamać utarte ścieżki. Potrzeba jeszcze tego „MOGEŁ” i „WAŻEŁ SIEŁ”, by dać uczniom pole dla wyobraźni, gdzie nie wszystko zostaje zdefiniowane i wtłoczone w konwencje. „MOGEŁ” – to uprzytomnienie dzieciom istnienie skali innej niż blok nr 2, blat stołu czy podłoga, to inwencja, by prowadzić zajęcia wciąż inaczej. Dobierać bodźce dla wyobraźni (jednocześnie uczyć, niejako przy okazji, co to jest barwa, bryła, przestrzeń, faktura itp.) oparte niekoniecznie na podręcznikowej wiedzy, „MOGEŁ”, to również działania „ad hoc”, które pomagają dzieciom rozwiązywać doraźne problemy i są pretekstem do wizji bardziej przemyślanych.

I wreszcie nauczyciel, który „WAŻY SIEŁ” przeciwstawić przyjętym regułom i wyznaczonym torom, uczy „widzieć” i pogłębiać artystyczne doznania. Taki nauczyciel nie pozwala na rozleniwienie fantazji, przyzwyczajenie do „nijakości” i komikowego gustu.

„WAŻY SIEŁ”, by uczeń reagował i ma odwagę w tę reakcję wejść²².

1998

Dialog nauczyciel – uczeń w różnych formach zajęć plastycznych, w: *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojs, R. Mrozek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 1998, s. 243–253.

²² Powyższe teorie weryfikuję praktycznie razem ze studentami na terenie „własnego” laboratorium, którym bywają podwórka, łąki, strychy i inne obszary działań plastycznych.

Problem obszaru fotografii w kształceniu medialnym dziecka

Wstęp

W tym roku dobiega końca ogłoszona przez ONZ Dekada Rozwoju Kultury¹. Zasadniczym jej celem było globalne zwrócenie uwagi (krajom i społeczeństwu) na rolę kultury jako najważniejszego czynnika osobowościowo-twórczego. Kultura traktowana szeroko, wymaga w swoim rozwoju podjęcia takich zabiegów wychowawczych, które ułatwią życie w świecie pełnym twórczych pomysłów, innowacji ale i konkurencji.

Podobny problem podnosi i akcentuje raport Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, zatytułowany „W perspektywie roku 2010”².

W raportach tych, szczególne rozumienie pojęcia edukacji i rozszerzanie jej również na środowiska pozaszkolne łączy się z traktowaniem kształcenia i wychowania poprzez szereg najnowszych środków dydaktycznych. Zwracanie uwagi na rosnącą rolę

mass mediów w edukacji permanentnej dziecka, nacisk na kształcenie multimedialne, służebna rola prezentacji ikonicznych, łączy się z wprowadzaniem do szkół (a często już do przedszkoli) komputerów i sieci, a co za tym idzie podstaw informatyki.

W tym procesie zdobywania wiedzy przez coraz atrakcyjniejsze formy przyswajania wiadomości zabrakło informacji o medium zrodzonym w wieku XIX, które niekoniecznie „trąci myszką”, czyli o fotografii.

Dzisiaj, kiedy dzieci swobodnie poruszają się w programach komputerowych, „uzbrojone” w drukarki, skanery, a na wycieczki szkolne zabierają kamery wideo, należy podsunąć jeszcze jeden element „wyposażenia” ucznia – aparat fotograficzny.

Brak wglądu w proces fotografowania (który charakteryzuje się ogromną plastycznością), wydaje mi się porównywalny z luką pozostawioną przez nieprzeczytaną w dzieciństwie książką, do której nigdy się nie powraca.

Rozważania teoretyczne

Osobista atencja autorki dla sztuki fotografowania wynika z niezwykłości tego medium jako

¹ World Decade for Cultural Development; raport by the Director – General 10. Sept. 1987; UNESCO. General Conference, 24 th session, 1987.

² Komitet Prognoz; Polska XXI wieku; Polska na drodze do zjednoczonej Europy, t. II, Warszawa 1996., W perspektywie roku 2010, Warszawa 1995.

języka opisu rzeczywistości, który idealnie nadaje się do szerokiego eksperymentowania i wprowadzania jako pomocy dydaktycznej w szkole. Współczesny okres nazywany czasem kultury obrazu można przecież pokazywać uczniom w dowolny sposób:

- wyłącznie poprzez konsumpcję (wtedy nie nauczą się własnych kreacji),
- poprzez tworzenie własnych obrazów.

Wizja obecnej edukacji kładzie jednak nacisk na nauczanie wyzwajające, czyli przygotowujące do krytycznego poznawania świata, jego opisywania i komunikowania, a nie tylko konsumowania³.

Narzędziem w owej edukacji wyzwajającej mają stać się również media czyli „przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje poprzez słowo, obrazy, dźwięki, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych”⁴.

Tak duża pojemność terminu doprowadziła do ich klasyfikacji na media:

- proste czyli takie, które nie wymagają urządzeń energii elektrycznej jak modele, układy, podręczniki, tablice itp.,

- techniczne inaczej zwane złożonymi, wykorzystujące takie urządzenia jak: foliogramy, kasety, magnetofony, komputery, lub też na media:
- drukowane (papierowe),
- elektroniczne (ekranowe)⁵.

Ze względu na poziom aktywizowania odbiorców media można podzielić na:

- podające – zapewniające przede wszystkim transmisję komunikatów,
- interaktywne – wymuszające możliwie wysoki poziom i wielostronny charakter aktywności uczących⁶.

Podając różne sposoby klasyfikacji mediów, na wymienienie zasługuje podział zastosowany przez Mc Luhana, z którym jednak autorka nie zgadza się do końca.

Mc Luhan dzieli środki komunikowania na:

- gorące,
- zimne,

stosując kryterium wysokiego lub niskiego uczestnictwa odbiorcy.

„Gorący środek komunikowania to taki, który przedłuża funkcję jakiegoś jednego zmysłu w kierunku pełnego określenia. Pełne określenie polega na bogatym wyposażeniu w dane. (...) Zimne, przynoszą niepełne określenie, ponieważ odbiorca dostaje w niej niewiele informacji, że pozostaje mu

³ Fenstermacher, Liberationist approach to education., cyt. za: Dylak Stanisław, Dlaczego w szkole edukacja medialna, (w:) Media a edukacja, eMPI², Poznań 1997. s. 466.

⁴ Strykowski Wacław, Media w edukacji., (w:) Media a edukacja., eMPI², Poznań 1997, s. 12.

⁵ Ibidem, s. 12.

⁶ Ibidem, s. 13.

dużo do uzupełnienia. Środki gorące nie wymagają od odbiorcy tak wielkiego dopełnienia czy uzupełnienia. Środki komunikowania gorące mają zatem niski współczynnik uczestnictwa, a środki komunikowania zimne – wysoki współczynnik uczestnictwa, czyli dopełnienie przez odbiorcę⁷.

Mc Luhan do „zimnych” zalicza między innymi telefon, kino, karykaturę, mowę, do „gorących” – radio, telewizję i fotografię⁸.

Niezależnie od wprowadzonych podziałów i klasyfikacji, wszyscy autorzy przypisują mediom dużą rolę w obecnym kształceniu dzieci. Zwracają uwagę na konieczność wprowadzania narzędzi medialnych do codziennego „języka” nauczania, tak by pedagogika medialna pełniła funkcję:

- opisową,
- wyjaśniającą,
- prognostyczną,
- techniczną.

„W funkcji opisowej (diagnostycznej) – chodzi o odpowiedź na pytanie: jak jest? Przedmiotem opisu i analizy powinny być m.in. różnego rodzaju sytuacje edukacyjne wywołane przez media, skutki oddziaływania mediów.

⁷ Mc Luhan Marshall, Środki komunikowania – przedłużenia człowieka, (w:) Technika a społeczeństwo t. I, PIW Warszawa 1974, s. 94–95.

⁸ Nie zgadzam się ze stwierdzeniem, że fotografia dookreśla odbiór na tyle, by odbiorca nie dopełniał go indywidualnie. Uważam, że leży to w konkretnej percepcji osoby stykającej się z tym medium.

W funkcji wyjaśniającej (eksplikacyjnej) – dlaczego jest tak a tak? Opisywane fakty np. efekty oddziaływania mediów powinny być wyjaśniane poprzez odwoływanie się do sprawdzonej wiedzy i teorii z różnych dyscyplin naukowych; zwłaszcza podstawowych wobec pedagogiki, a więc psychologii, socjologii, filozofii.

W funkcji prognostycznej – jak będzie? Na przykład jakie mogą być następstwa wychowawcze (...).

W funkcji technicznej (praktycznej) – jak działać, by osiągnąć to, a to?⁹

Działania edukacyjne szkoły w odniesieniu do kształcenia wyzwającego poprzez media (a więc i interesującą mnie fotografię) powinny znaleźć się w trzech układach

- kształcenie o mediach,
- kształcenie przez media,
- kształcenie dla mediów¹⁰.

Można podjąć próbę interpretacji tych układów odniesienia do fotografii w edukacji szkolnej.

1. Kształcenie o fotografii. Fotografia może stać się obiektem uczenia się jak i narzędziem, który wspomaga procesy edukacyjne. Świadoma wiedza o technice fotografowania, procesach chemicznych przy obróbce materiałów, umiejętność posługiwania się sprzętem, jak i wiedza o oddziaływaniu gotowego

⁹ Strykowski Wacław, op. cit., s. 17.

¹⁰ Dylak Stanisław, op. cit., s. 472.

- obrazu fotograficznego to interdyscyplinarne połączenie różnych przedmiotów szkolnych.
2. Kształcenie przez fotografię – to konkretne działania podejmowane przez uczniów na zadany temat, które nie zostają zawężone do odtwórczego przepisywania i powielania cudzych spostrzeżeń, ale mimowolne rozszerzanie wiedzy i poszerzanie odbioru informacji (np. zdokumentowanie akcji „Sprzątanie świata” pozwoli na orientację w zagrożeniach, wiedzy o stanie środowiska, zaangażowaniu sprzątających itp., inaczej ujmując uczeń poprzez fotografię ociera się o wiadomości z zakresu fizyki, chemii, biologii, ekologii czy również socjologii). Uczniowie w kształceniu przez fotografię mają okazję do praktycznego działania „na zdobywanie i praktykowanie procedur przetwarzania danych, czy wreszcie na odczuwanie radości tworzenia i natychmiastowego niemal spotkania z gotowym dziełem w towarzystwie kolegów, także twórców”¹¹. Podobnie jak w kształceniu o fotografii, w kształceniu przez fotografię można odnaleźć rolę pomocną przy integracji przedmiotowej (plastyka, technika, historia, geografia, fizyka, język polski i szereg innych połączeń) i nauczaniu holistycznym.

3. Kształcenie dla fotografii – fotografia będąc już obiektem i narzędziem edukacji staje się także jednym z celów edukacji. Fotografia oprócz poznawania świata i komunikowania się ze światem ma również swój własny język opisu. Przygotowanie dziecka do takiej roli fotografii, czyli tworzenia własnych komunikatów wydaje się szczególnie ważne. A zatem nie tylko fotografia jako dokument świata i informacje odebrane (do), ale własny przekaz problemu (od). To również wyrażanie samego siebie poprzez wybór tematu przekazu, dobór środków i materiałów. To indywidualna decyzja o treści przekazu.

W teoretycznych rozważaniach o obszarze fotografii w szkole, nie sposób pominąć innych funkcji przypisywanych fotografii (i innym mediom) w procesie kształcenia:

- poznawczo-kształcącej,
- emocjonalno-motywacyjnej,
- interkomunikacyjnej.

Funkcja poznawczo-kształcąca polega na tym, że media są czynnikiem rozszerzającym pole poznawcze uczących się, rozwija procesy percepcji, intelektualne, wychowawcze i jest źródłem informacji i narzędziem rozwoju intelektualnego uczniów.

Funkcja emocjonalno-motywacyjna ma w procesie kształcenia istotne znaczenie dydaktyczne, poprawnie wykonane pod względem pedagogicznym, technicznym i artystycznym wywołuje

¹¹ Ibidem s. 472.

procesy intelektualne uruchamiające także emocje. Działając na sferę emocjonalną, media będą pobudzać procesy motywacyjne. Bez należytych emocji i motywacji proces kształcenia jest nieefektywny.

Funkcja interkomunikacyjna polega na tym, że współczesne media nie tylko przekazują komunikaty, ale umożliwiają wzajemne komunikowanie się¹².

We wszystkich ujęciach funkcjonalnych, fotografia jest częścią składową multimedialnego procesu kształcenia, jest środkiem dydaktycznym, i chociaż teoretycznie jej rolę rozpatruje się szeroko, to w praktycznej rzeczywistości szkolnej brak dla niej miejsca.

Szerokie rozpatrywanie fotografii odnosi się do każdego obrazu fotograficznego wykorzystywanego w procesie kształcenia, w takim ujęciu fotografia jest wszechobecna chociażby w formie ilustracyjnej czy dokumentacyjnej.

Wąskie ujęcie fotografii dydaktycznej odnosi się do:

- obrazów fotograficznych będących realizacją określonych celów kształcenia,
- obrazów prawidłowo skonstruowanych (kompozycyjnie, pedagogicznie, psychologicznie i metodycznie),

- obrazów skutecznych dydaktycznie (ułatwiających zrozumienie, zapamiętanie i zastosowanie informacji),
- obrazów specjalnie przygotowanych do spełnienia powyższych założeń¹³.

Takie rozpatrywanie problemów (szerokie czy wąskie) odnoszą się jednak tylko do rozważań na temat percepcji przez ucznia gotowego obrazu fotograficznego. Oczywiście przez percepcję można zauważyć wiele problemów, ale cenniejsza dla podejścia holistycznego (całościowego) byłaby próba tworzenia przez dziecko własnego obrazu świata poprzez medium jakim jest fotografia.

Fotografia w edukacji nie może być kojarzona tylko w nurcie racjonalnym, ale również w nurcie spontaniczno-emocjonalnym, eksperymentalnym, a przede wszystkim w nurcie intencjonalnym, który rozwija wrażliwość i fantazję ucznia. Przykładem na intencjonalne możliwości jest myślenie jednego z uczniów, którego otwarty problem pozostanie jedynie w sferze marzeń, ze względu na brak możliwości realizacji. Wyobraźnia opisywanego dziecka (prawie kosmiczna) dotyczyła wykorzystania fotografii w sposób następujący: „aparaty umieszczone z 4 stron obiektu badanego, którym miał być sam uczeń, rejestrowały go w wybranym odcinku czasowym nocy z innych planet, później następowało zbliżenie portretowe obiektu, również z 4 stron:

¹² Hallada Marek, Fotografia jako proces komunikowania się, Materiały Konferencji „Komunikacja – Dialog – Edukacja”, Cieszyń 1996.

¹³ Hallada Marek, Edukacyjne zastosowanie fotografii (w:) Media a edukacja, eMPI², Poznań 1997 s. 374.

przód, prawy i lewy profil i tył głowy, wreszcie zaglądały do głowy wewnętrznej, czyli środka marzeń sennych rejestrując je znów w 4 kolejnych ujęciach”¹⁴ (takiej wyprzedzającej funkcji fotografii wieku XXI nie spotkałam w żadnym źródle!).

Ten przykład ujawnia również inny aspekt pedagogiki medialnej – otóż fotografia jest nośnikiem, który należy rozpatrywać także w związku z teorią komunikacji. Opisywana wizja fotografii przyszłości była możliwa dzięki optymalnej komunikacji pomiędzy pedagogiem a uczniem, gdzie nauczyciel nie blokuje fantazji, a pełni rolę służebną wobec dziecka, wspiera go i inspiruje.

Sytuacja ta, pomimo tego, że rozpatrywana jako marzenie 7-latka, ujawnia również cel określonego, pojedynczego tematu, który przy realizacji wymagałby założeń nauczania całościowego, wyzwalającego a nadto niezwykle twórczego. Przy takim nauczaniu nie ma nadrzędności środka i celu kształcenia (np. celu dydaktycznego czy wychowawczego), jest natomiast oddziaływanie zintegrowane, poprzez narzędzie oddziaływania, którym stają się media.

Efektem nowości w myśleniu ucznia, zwraca uwagę na fakt jak bardzo podmiot działania (w tym wypadku fotografia), stał się narzędziem intelektualnych „wycieczek” ucznia.

¹⁴ Opisywana sytuacja zaistniała na zajęciach prowadzonych z dziećmi przez autorkę w Instytucie Plastyki, w roku akademickim 1996/97 podczas realizacji tematu: „Ach gdyby był taki aparat...”

Kończąc teoretyczne rozważania nad miejscem fotografii w kształceniu medialnym należy wspomnieć również o psychologicznej płaszczyźnie fotografii i uwzględnić jej rolę w procesie psychofizjologii widzenia¹⁵, czy też w procesach zapamiętywania¹⁶. Ten aspekt rozpatrzony będzie szerzej podczas opisu praktycznej części tematu.

Rozważania praktyczne

Nauka chce być wolna, czyli w pedagogice medialnej musi znaleźć się miejsce dla różnych podejść, również dla takiego, by nauka służyła praktyce, czy inaczej ujmując temat, by teoria wyrastała z praktyki.

Założenia te nie pokrywają się jednak w rzeczywistości, dychotomia teorii i praktyki ujawnia się w zadanych studentom do przygotowania konspektach mających powiązać wykorzystanie elementów fotografii jako pomocy naukowej, czy też środka dydaktycznego, „który jest przedmiotem dostarczającym uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp.; ułatwiając im bezpośrednie i pośrednie poznanie rzeczywistości”¹⁷.

¹⁵ Mączyńska-Frydryszek A., Jaskólska A., Maruszewski T., Psychologia widzenia, PWSSP, Poznań 1991.

¹⁶ Szewczuk Włodzimierz, Psychologia zapamiętywania., PWN, Warszawa 1984.

¹⁷ Kupisiewicz Czesław, Podstawy dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1976.

Czy wykorzystali w swych propozycjach lekcji fotografię jako medium, czyli pośrednik „pomiędzy” (łacińskie pochodzenie terminu media wywodzi się od słowa pomiędzy), wymuszając wielostronny charakter uczących się i zapewniając jednocześnie transmisję komunikatów?

Zanim przytoczone zostaną propozycje studenckich lekcji, należy zwrócić uwagę na fakt, że sami zainteresowani czyli studenci Wychowania Plastycznego (studia dzienne i zaoczne), przytaczali własne niekompetencje dotyczące wykorzystania mediów jako środków dydaktycznych i podkreślali braki programowe w ich rozkładach nauczania.

Być może zmieni się to niedługo, gdyż w projekcie przygotowanym przez Ministerstwo Kultury i Sztuki obejmującym międzyresortowy program edukacji kulturalnej „zostaną podjęte starania o wprowadzenie przedmiotu „pedagogika mediów” do uczelni kształcących nauczycieli.” Został on zatwierdzony przez rząd w listopadzie 1996 r. i odpowiada na potrzeby edukacji humanistycznej, opartej na wartościach kultury. Program ten „nie skupia się na edukacji kulturalnej w poszczególnych dziedzinach: plastycznej, muzycznej czy teatralnej, lecz koncentruje się na ogólnej strategii (...)”¹⁸, jego celem jest m.in. inspirowanie doświadczeń estetycznych, pobudzających wyobraźnię, wrażliwość i twórczość, ułatwianie kontaktów z kulturą symboliczną. Jest to oczy-

wiście związane z kształceniem i doskonaleniem zawodowym kadry, czyli nauczycieli i animatorów kultury. Podniesienie kompetencji pedagogów wiąże się ściśle z pedagogiką medialną, która jako subdyscyplina pojawiła się w latach 80-tych w krajach obszaru języka niemieckiego¹⁹.

Nauczyciel nie powinien być obojętny na możliwości wynikające ze stosowania różnych środków dydaktycznych, a truizmem byłoby powtarzanie jak bardzo w praktyce pedagogicznej uznaniem wśród uczniów cieszą się stosowane na lekcjach narzędzia medialne „uatrakcyjnijające” lekcje. Aby je stosować, samemu należy owe narzędzia poznać, przyswoić i polubić. Jako nauczyciel – praktyk autorka ubolewa nad zredukowaniem przez Ministerstwo Finansów ostatecznego kształtu wspomnianego programu edukacji kulturalnej „W perspektywie lat 2000 i 2010.”

Mechanizmy zdobywania funduszy na poszerzanie bazy własnych pracowni, w rzeczywistości szkolnej i tak bywają bardzo karkołomne, a często sprowadzają się do roli „nauczyciela – zapaleńca po prośbie.”

Tak działo się podczas wprowadzania fotografii do studenckich plastycznych praktyk pedagogicznych, kiedy to wspólnie wyszukiwano „życziwe” sklepy z artykułami fotograficznymi, czy odwiedzali zakłady fotograficzne mogące

¹⁸ Witalewska Henryka, Szansa., Głos Nauczycielski Nr 9/97.

¹⁹ Bandura Ludwik, Pedagogika medialna, (w:) Ruch pedagogiczny Nr 3/4 1983 s. 3.

zasponsorować zajęcia, na które w szkołach nie przeznaczono funduszy.

Wdrażanie elementów fotografii do nauczania plastyki chociaż w niektórych placówkach szkolnych były spowodowane badaniami pilotażowymi ujawniającymi fotograficzną pustynię w kształceniu²⁰.

Charakterystyczne i zarazem paradoksalne jest to, że fotografii w życiu współczesnego ucznia jest równocześnie bardzo dużo i bardzo mało. Dużo, zważywszy na szeroką dostępność, mało, ponieważ ze wzrostem jej dostępności nie zawsze postępuje głębokość jej przeżywania. Fotografia podobnie jak inne sztuki plastyczne bywa nie przeżywana a „zaliczana”.

Efemerydą są artykuły, jak chociażby ten odnaleziony w Nr 1/1991 w czasopiśmie *Plastyka i Wychowanie*, gdzie autorka Wanda Rosiuk stosuje i wprowadza fotografię do swoich zajęć. Autorka pisze: „nie spotkałam się z przykładami stosowania na lekcjach ćwiczeniowych innych – poza tradycyjnymi – mediów, szczególnie fotografii. Osobiście wykorzystuję ją chętnie, co pozwala mi niejednokrotnie zrealizować znacznie lepiej moje główne cele, nawiązać lepszy kontakt z uczniami mniej sprawnymi manualnie (...). Z doświadczeń wynika, że dla niektórych uczniów fotografowanie jest lepszym, bardziej pociągającym i interesującym

cym sposobem wypowiadania się – przekazywania swoich przeżyć, odczuć, wrażliwości na piękno i formę plastyczną, wykazania się spostrzegawczością – niż tradycyjne prace plastyczne. Fotografowanie rozwija pomysłowość, twórczą postawę, poszerza wiedzę – nie tylko plastyczną – i co ważne – bez względu na to jak potoczą się w przyszłości losy ucznia, może pozostać jego głównym sposobem wypowiadania się”²¹.

W większości jednak wiedza o fotografii oraz świadomość nauczycieli na temat jej istoty jest niewielka. Ta ogólna niekompetencja wprowadzania tego medium do kształcenia posłużyła do opracowania kilku konspektów lekcji promujących fotografię.

Chociaż nie są to wzorcowe szkice, to wolą myśli mistrza liryki rzymskiej – Horacego, że: „połowy dokonał, kto rozpoczął”, autorka przytacza kilka rozkładów zajęć (opracowanych przy współudziale studentów III r. Wychowania Plastycznego WSP w Częstochowie – studia zaoczne), w których uwzględnić mieli najprostsze techniki fotograficzne w postaci: portretu anamorficznego, luksografii, odbijanki-kremowanki, rysowania na negatywie i papierze fotograficznym itp²².

²⁰ Bogus, *Fotografia w warsztacie dydaktycznym nauczyciela plastyki* (w:) *Media a edukacja*, redaktor naukowy Strykowski Wacław, Poznań 1997 wyd. eMPI², s. 257–258.

²¹ Rosiuk Wanda, O rozwijaniu twórczej i pełnej osobowości ucznia (w:) *Plastyka i Wychowanie*, 1991, Nr 1, s. 25.

²² Bogus Marzena, *Techniki fotograficzne do zastosowania na lekcjach plastyki w szkole podstawowej* (w:) *Prace Naukowe WSP w Częstochowie*, seria *Wychowanie Artystyczne*, zeszyt VI, s. 18–21.

Konspekty

I. „Emocje wywołane muzyką”

Pomocami dydaktycznymi będzie papier fotograficzny, chemia fotograficzna, pędzelki, tłusty krem, gwoździe, szpilki itp. Zadanie uczniów polega na tym, by przy użyciu najróżniejszych środków wyrazu fotograficznego oddać swoje wewnętrzne stany emocjonalne.

Uczniowie malują po papierze fotograficznym wywoływaczami tworząc „tło” pracy, utrwalają po czym rysują po powierzchni ostrymi przedmiotami, drapią. Środki wyrazowe w postaci plamy miękkiej i ostrych linii potęgują i odzwierciedlają przekaz.

II. „Sztuka abstrakcyjna”

Budowanie wrażliwości na wartości estetyczne, cechy i działanie zjawisk wizualnych, postrzeganie doświadczeń plastycznych, zapoznanie się z pojęciem abstrakcji ma nastąpić poprzez świadome działanie wodą i odczynnikami na prześwietloną kliszę tworząc dzieła zmierzające tematem do abstrakcji organicznej. Po „spreparowaniu” materiału wyjściowego jakim jest błona fotograficzna, przenosi się obraz na papier fotograficzny naświetlając go pod powiększalnikiem.

III. „Przestrzeń”

Poprzez luksografię na papierze fotograficznym uczniowie tworzą własny porządek przestrzeni, potęgują naświetlanie, rozróżniają walory, w efekcie konstruują przemyślaną przestrzeń na dwuwymiarowym materiale.

IV. „Portret w fotografii – inne widzenie”

Przy użyciu techniki – portretu anamorficznego, uczniowie tworzą pojedyncze egzemplarze własnych odbić. Nie widząc efektów, jeszcze przed wywołaniem, mogą dorysowywać, kreować siebie (nakrycie głowy, zarost, tło itp.). Elementem korzystnym w tej zabawie jest nietuzinkowość i brak powtarzalności efektów. Każda z prac zaskakuje swoim indywidualnym charakterem.

V. „100 cm pod podłogą”, „Świat za 100 lat” ...

Typową techniką rysowania świeczką przenosiemy na papier fotograficzny, uzupełniając „podmalówki” z kolorowej plasteliny. Po wywołaniu, możliwa ingerencja w postaci tonowania i nadawania obrazom kolorów w kąpieli z ekoliny.

VI. „Perski dywan”

Zabawa polega na zetknięciu się na jednej lekcji z dwoma formatami: minimalnym w postaci czystej kliszy fotograficznej 3 x 3 cm, oraz maksymalnymi ścianami pracowni. Przy użyciu kolorowych foliopisów, mazaków, naklejanie maleńkich kawałków folii półprzezroczystych, wydrapywanie dziur, uczniowie tworzą własny dywan. Możliwości wynikające z zastosowanych materiałów zostaną docenione po wyświetleniu obrazu na ścianie pracowni (niezbędny rzutnik).

VII. „Mój wewnętrzny świat”

Ten temat uwrażliwiający na odmienność i wrażliwość innych, pobudzanie wyobraźni i rozwijanie pomysłowości został zrealizowany przy pomocy kolażu fotograficznego tworzonego z najróżniejszych niepotrzebnych już zdjęć kolorowych i czarno-białych, w zależności od stanu wewnętrznego, możliwości wydzieranki i technicznego cięcia za pomocą nożyczek. Do kolażu w miarę potrzeby uczniowie mogli użyć również mniej fotograficznych materiałów nie ograniczających ich wyrazu jak chociażby liście, sznurki, folie aluminiowe, kawałki drutów itp.

Badania

Wykorzystanie najprostszych technik fotograficznych w szkołach podstawowych wiązało się z ogromnymi trudnościami materiałowymi i sprzętowymi. Doświadczenia z wyposażeniem klas w środki fotograficzne zaowocowały pracą nad „gotową” pracą fotograficzną. Istotny wydał mi się temat percepcji przez dziecko obrazu fotograficznego.

Obecnie (wrzesień i październik 1997 r.) przeprowadzane są badania w szkołach podstawowych na terenie Częstochowy, w których fotografii nie uczono i nie posługiwano się jej elementami w pracach plastycznych. Badania prowadzą studenci w ramach praktyk pedagogicznych w trzech grupach wiekowych:

- grupa dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli kl. I – III,
- grupa dzieci klas IV – VI,
- grupa uczniów klas VII – VIII.

Powyższy podział związany jest z wiekiem rozwojowym i okresami twórczego rozwoju dzieci.

Prezentacja ikoniczna gotowych dzieł ma być inspiracją do podjęcia własnej pracy przy wykorzystaniu jednego wybranego zdjęcia. Polecenie nauczyciela brzmi: „Wybierz zdjęcie, które odpowiada ci najbardziej i spróbuj przetworzyć go w dowolny sposób w swojej pracy. To w jaki sposób wykorzystasz wybrany obraz zależy tylko od ciebie, twojej pomysłowości i fantazji oraz innych

materiałów, które zastosujesz w swojej pracy”, (w założeniu badających prace mają wykorzystywać domalowywanie, destrukcję np. podarcie zdjęcia, kolaże, a nawet zastosowanie zdjęć do tworzenia rzeźby przestrzennej).

Do badań posłużą zdjęcia tylko czarno-białe, o niskich oraz wysokich wartościach artystycznych oraz przeciwstawnych tematach i płaszczyznach konstrukcyjnych (rozplanowanie płaszczyzn, ostrość obrazu, światła, kąty i punkty widzenia, różne perspektywy), tj.:

- zdjęcie na granicy kiczu (kotek),
- zdjęcie dokumentacyjne sytuacji społecznej (spacer rodziny),
- portret,
- pejzaż z zastosowaniem fotomontażu,
- zdjęcie architektury z kreacją autora obrazu, w postaci wprowadzenia dodatkowego rysunku,
- zdjęcie nie sugerujące treści, zakomponowane plamami światła i cienia z przenikającymi się miękkimi plamami o różnym natężeniu walorowym,
- zdjęcie z przypadkowymi śladami wywoływanca.

Dziecko pracuje indywidualnie, a wybór i akceptacja obrazu należą tylko do niego. Może posłużyć się kiczem, przenieść go do swojej pracy i zapamiętać tylko na chwilę, lub wybrać formy niesprecyzowane, rozlane, pobudzające jego myśle-

nie i wyobraźnię, które inkubując się w podświadomości w późniejszym czasie mogą zaowocować odkryciem innego świata, odmiennego i indywidualnego. Ten różny wybór i sposoby przeistaczania obrazów posłużą do badania odbioru fotografii.

„Percepcja wzrokowa to bowiem nie tylko zdolność rozpoznawania i odbierania zróżnicowanych bodźców wzrokowych, ale również, a może przede wszystkim interpretacja tych bodźców (...). Odbieranie bodźców jest więc warunkiem koniecznym, lecz nie wystarczającym do budowania doświadczenia, do pełnego oglądu rzeczywistości. Konieczna jest obróbka pozyskanego materiału, która odbywa się w mózgu (...)”²³.

A o tym, że techniki odbioru należy się uczyć mówił już w 1650 r. Jan Amos Komeński wskazując, że „nie wystarcza oglądać obrazy, trzeba im się przyglądać, wpatrywać w nie, by ich treści przetworzyć. Zwykle oglądanie nie prowadzi jeszcze do prawdziwego poznania i zrozumienia”²⁴.

Efekty ingerencji w obrazy fotograficzne przez dzieci opisane będą po zakończeniu prac, natomiast badania nad fotografią jako sygnałem i jego przetwarzaniem posłużą do opisu dwutorowości tego narzędzia poznawczego, które „z jednej

²³ Buczyńska Joanna, Program do ćwiczenia percepcji wzrokowej, (w:) Media a edukacja., wyd. eMPi², Poznań 1997, s. 236–237.

²⁴ Komeński Jan Amos, wykład z 28 XI 1650 r. w Saros Pataku na Węgrzech., cyt. za: Badura Ludwik, Pedagogika medialna, „Ruch pedagogiczny”, nr 3/4, 1983, s. 4.

strony łączy nas ze światem, z drugiej od świata oddala. Tracąc bezpośredni kontakt z przedmiotem, pozwala jednocześnie wyjść poza to, co jest aktualnie dane²⁵”.

Znak – czyli w badaniach obraz fotograficzny ujawni nowe związki i aspekty przedmiotu, których nie da bezpośrednia obserwacja. Dzięki tym przeobrażeniom samo dziecko dowie się czegoś nowego o przedmiocie tworząc własny sygnał – informację.

„Media mogą wspomagać wizualne procesy poznawcze związane ze spostrzeganiem, asymilacją informacji w schematy poznawcze, procesy i strategie analogiczne – wnioskowanie przez analogię i zastosowanie metafor²⁶”.

O celowości podejmowania działań z pracami fotograficznymi świadczy fakt, że obrazy foto używane były np. w badaniach eksperymentalnych dotyczących zapamiętywania zbioru zdjęć²⁷, ale autorka nie spotkała się z badaniami dotyczą-

mi recepcji fotografii przez dziecko i wpływu tego obrazu na poszerzanie komponentów myślowych.

Fotografia jako jedno z narzędzi dydaktycznych może być pomocna w tym, by uczeń nie stał się reaktywny, a zaczął dostarczać mu informacje przetwarzać i modyfikować, oceniać i dokonywać wyboru.

Zakończenie

Zachęcając wszystkich pedagogów i obecnych nauczycieli do pamiętania o fotografii w kształceniu medialnym nośmy w sobie myśl Michała Anioła: „Zaczynajcie – czas dokończy”, gdyż wokół nas jest mnóstwo młodych, zdolnych i myślących, którym trzeba wskazać drogę.

1998

Problem obszaru fotografii w kształceniu medialnym dziecka, w: *Materiały V Symposium Dydaktyki Fotografii „Fotografia w kształceniu wyobraźni”*, red. A. Żakowicz, „Wychowanie Artystyczne” VIII, Częstochowa 1998, s. 5–19.

²⁵ Skrzydlewski Wojciech, *Media – narzędzie intelektualne.*, wyd. eMPI², Poznań 1997, s. 78.

²⁶ Ibidem, s. 79.

²⁷ Szewczuk Włodzimierz, *Psychologia zapamiętywania.*, PWN, Warszawa 1984, s. 62–70.

Plastyka inaczej

O przygotowaniu nauczyciela klas I – III do prowadzenia zajęć twórczych z plastyki.

„Kto spróbował zadowolenia z twórczości, dla tego nie istnieje inne zadowolenie”. (A. Czechow)
Jak zatem przygotować przyszłych nauczycieli klas I – III, by prowadzili swoich wychowanków drogą twórczej aktywności, która z czasem staje się własną potrzebą dzieci? Rozpatrując to pytanie, należy zastanowić się nad kreatywnością działań w plastyce, poprzez którą osiągamy coś nowego, a zarazem pożytecznego. Owa działalność powinna jednocześnie nosić cechy spontaniczności, zdziwienia, a przede wszystkim zadowolenia z własnych pomysłów. Twórczy nowy sposób odkrywania problemów można osiągnąć przez stawianie dziecku zadań otwartych w projektowanych okazjach plastycznych.

Aby dziecko podjęło zakładaną aktywność, należy przygotować odpowiednie płaszczyzny:

materialną – warunki umożliwiające dzieciom twórczą działalność z wykorzystaniem różnych tworzyw;

emocjonalną – warunki stwarzające odpowiednią atmosferę zapewniającą młodemu twórcy poczucie bezpieczeństwa;

metodyczną – warunki organizowania kreatywnej aktywności dziecka poprzez stymulo-

wanie i inspirowanie lub kierowanie [Kujawiński 1989, s. 62].

Czy rzeczywiście wszystkie wymienione powyżej komponenty, jakie winny inspirować plastyczną, twórczą aktywność dziecka, zachęcać je do podjęcia takiej działalności są na zajęciach z plastyki eksponowane, czy też nie?

Przypuszczenia, że lekcje te są dla dzieci interesujące i przez nie lubiane zderzyły się jednak czołowo z wynikami badań pilotażowych, sondujących recepcję zajęć plastycznych podczas nauki w szkole podstawowej.

Pytania dotyczące przebiegu lekcji plastyki, poznanych technik i zainteresowania tym przedmiotem zostały skierowane do studentów zaocznych, kierunku „Pedagogika Wczesnoszkolna” w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie.

Przekonanie, że plastyka, szczególnie w klasach młodszych, to dla dziecka zajęcia oczekiwane, wyzwalające radość, fantazję i ciekawość, zostało obalone, gdyż dla wielu badanych osób jawiły się one jako przedmiot nudny, monotony i blokujący. Pamiętają powtarzające się typowe tematy: „Moja mama”, „Jesień”, „1 Maja”, pojawiające się w każdej kolejnej klasie.

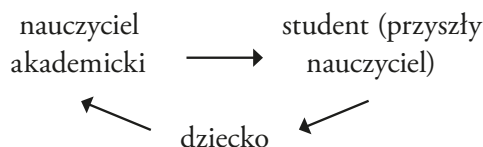
Najczęściej wymieniane techniki, z jakimi spotykali się sondowani studenci, to:

- rysowanie ołówkiem, kredką, węglem i pastą;
 - malowanie akwarelą, „plakatówką”, tuszem, pastą do zębów;
 - wydzieranki i wycinanki z papieru kolorowego;
 - lepienie z plasteliny, gliny, rzeźba w mydle;
 - pieczątki z ziemniaka, wyklejanki z tkanin.
- Nie wymieniono takich technik, jak:

- rysowanie nitką, piaskiem;
- modelowanie na tkaninach, na podkładach z kleju;
- kolaż;
- formowanie przestrzeni za pomocą światła i cienia;
- oraz żadnej z najprostszych technik fotograficznych, tzw. „bez aparatu”.

Ze względu na mało optymistyczny obraz edukacji plastycznej dzieci w młodszej wieku szkolnym wyciąganie smutnych wniosków i narzekanie, że obecny system dydaktyczno-wychowawczy nie rozwija potencjału twórczego dzieci, nie doprowadzi do zwiększenia populacji kreatywnych małych artystów. Należy zatem zastanowić się nad tym, w jaki sposób ukazać nauczycielowi drogę do twórczej pracy z dzieckiem, bo przecież plastyka to „samograj” do stymulacji działań nowych i kreatywnych, wykorzystujących fantazję i ciekawość, jakby zegarek wskazujący rok, a nie godzinę. „Drogowskazem” tych działań może stać się

nauczyciel akademicki, który własną pasję przekazuje dalej i opiera zajęcia nie tylko na założeniach teoretycznych oraz podręcznikach metodologicznych, ale „praktykuje” ze studentami. Powinna nastąpić relacja zwrotna typu:



Unowocześnianie procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych, w dziedzinie plastyki proponuję zacząć od wprowadzania twórczych praktyk studenckich tak zorganizowanych, aby każda lekcja stała się otwartym problemem do wspólnego rozwiązywania. Owe praktyki powinny odbywać się systematycznie w ciągu całego semestru, a nie w trakcie przerw międzysemestralnych, podczas których studenci rzadko (lub wcale) spotykają się ze swoim opiekunem. Czynne zajęcia lub aktywne pomaganie prowadzącemu więcej nauczą niż hospitowanie lekcji i wynotowywanie potknięć nauczyciela.

Podczas wspólnych praktyk, kiedy potrzebna będzie nie tylko „głowa” (wiadomości), ale i „ramiona” (działanie) można i należy wskazywać na blokady płynące z rutynowych zajęć i hamowanie rozwoju twórczego przez podążanie utartymi ścieżkami. Dlatego coraz większą popularnością

cieszą się nowe metody pracy: gry dydaktyczne, „burze mózgów”, drama, synektyka, metoda projektów, itp.

Stawianie wysokich wymagań wobec pedagogów uczących dzieci w młodszych wiekach szkolnych nie wydaje mi się wygórowane, chociaż często są nimi nauczyciele, którzy muszą być specjalistami w kilku przedmiotach. Osoby takie powinny wykazywać się wszechstronnością: wiedzą i umiejętnością prowadzenia zajęć z języka polskiego, matematyki, uzdolnieniami plastycznymi, słuchem muzycznym i przede wszystkim emanować ciepłem, a nawet charyzmą. Henrich Schliemann powiedział „dzieciństwo podpowiada mi kierunek działania”. Jeżeli dziecko nie dostanie „wzoru” do naśladowania, inaczej ujmując, nie znajdzie się osoba, która pokaże mu w jaki sposób być kreatywnym, będzie kroczyło utartymi ścieżkami, które zapamięta ze szkoły, gdzie być może przemożny wpływ na jego rozwój miał nauczyciel autokrata zakładający, że jedyną właściwą drogą jest wychowanie zewnętrzne. Twórcze szukanie własnych dróg nie może być stopowane przez czerwone chorągiewki, o których czytamy w bajeczce Gertrudy Crampton „Lokomotywa Tootle”:

„Tootle jest jeszcze mała i chodzi do szkoły, gdzie pobiera dwie podstawowe nauki: „Zatrzymuj się na sygnał czerwony” i „zawsze trzymaj się szyn bez względu na to co się dzieje”. Pilność

w nauce wynagrodzona będzie przekształceniem się młodej maszyny w wielką, aerodynamiczną lokomotywę. Tootle przestrzega przez pewien czas reguł posłuszeństwa, po czym pewnego dnia odkrywa, jak cudownie jest zboczyć z torów i zbierać kwiaty na pachnącej łące. To pogwałcenie przepisów nie da się utrzymać w tajemnicy, pozostają bowiem ślady na zderzaku. Tym niemniej, zabawa Tootle staje się coraz silniejszą pokusą i pomimo ostrzeżeń Tootle powtarza swe wyprawy na kwietne łąki. Wreszcie kierownik szkoły wpada w desperację i postanawia przyjąć odpowiedni plan działania. Gdy następnym razem Tootle podczas samodzielnej wyprawy zbacza z toru, wjeżdża na czerwoną chorągiewkę i zatrzymuje się. Zwraca się w innym kierunku, ale wszędzie napotyka przed sobą czerwone sygnały. Gdziekolwiek się zwróci, z trawy wyskakują czerwone chorągiewki, gdyż mieszkańcy miasta dzielnie wzięli się do wspólnego dzieła. Zdumiona i przerażona Tootle spogląda ku torom, gdzie dostrzega zapraszający do powrotu gest zielonej chorągiewki, dawany przez czekającego tam nauczyciela. Oszołomiona odruchową reakcją na czerwone sygnały, z radością biegnie za zielonym, wjeżdża na tor i płacze ze szczęścia. Przyrzeka, że już nigdy się nie wykołei i powraca do parowozowni, witana radosnymi okrzykami nauczycieli i mieszkańców oraz zapewnieniami, że na pewno zostanie wielką aerodynamiczną lokomotywą” [za: Riesman 1971, s. 145–146].

Pokazany w bajce w przenośni „wzór” prostej drogi bez możliwości twórczego błędzenia, to dla dzieci nie tylko blokada, ale prawdziwa barykada. W plastyce 2 i 2 to nie zawsze 4, niekiedy jest to 6, niekiedy 0 i wówczas praca wędruje do kosza. Kanony i „przepisy kuchenne” nie mogą wkraczać do plastyki, a stosowanie wzorców metodycznych polegających na odtwarzaniu schematów, wytycznych i testów, musi zastąpić faza innowacyjności [Kowolik 1996, s. 90], oraz poszukiwanie własnego plastycznego warsztatu zewnętrznego i wewnętrznego.

Warsztat zewnętrzny to nie tylko stosowanie szerokiej gamy technik plastycznych, różnorodnych materiałów, dobrze zorganizowana pracownia plastyczna i bardzo ważna w klasach młodszych, jasność formułowania zadań (co nie jest równoznaczne z konkretnością), ale również stosowanie pewnych „chwytów pedagogicznych”, czyli zajęć niekonwencjonalnych z pogranicza zabawy. Dużą rolę w tym plastycznym warsztacie zewnętrznym odgrywa także interdyscyplinarność, wykorzystywanie elementów syntezy. Niezbędne w nim okażą się także zabawy związane z penetracją przestrzeni (czyli zabawy w piasku, wodzie z wykorzystaniem zjawiska wiatru etc.) oraz struktury wizualne, oparte na wykorzystywaniu wszystkich dostępnych mediów, jako terenu improwizacji i magii.

Techniki mix-mediów osiągających jedność przez mowę, muzykę, taniec, plastykę, film, foto-

grafię można stosować z dziećmi młodszymi nie tylko w zintegrowanym nauczaniu lekcyjnym, ale także w akcjach-happeningach stosowanych zamiast uczenia rutynowego akademickiego.

Równie ważny w nauczaniu plastyki oprócz wyżej wymienionych czynników jest warsztat wewnętrzny związany z empatią, „(...) który – pisze A. Niekrasz – wywołując potrzebę wzruszenia i przeżywania, przyczyni się do pogłębiania i wzbogacania wrażliwości dziecka” [Niekrasz 1989, s. 73]. Tym warsztatem jest swoisty „rezonans emocjonalny” i „kanały” uruchamiające moc tworzenia, krążenia idei, przenikanie kultur.

Plastyka inaczej – to wszystkie składowe elementy wymienione w warsztacie zewnętrznym i wewnętrznym, a przede wszystkim dostrzeganie roli wyobraźni dziecka i stawianie mu do rozwiązywania zadań otwartych. Zarówno „eksperymentalna tułaczka” i ciągle zwiększanie środków ekspresji wzbogacających zajęcia niekonwencjonalne, w których nie ma miejsca na „jedyną właściwą odpowiedź” jak i „odkrywanie sensów twórczego życia, jest szukaniem pełni ludzkiej osoby, a nie apelem o kreowanie artystów czy dzieł sztuki” [Łukaszewicz 1994, s. 74].

Celowo nie podaję w tych krótkich przykładach „gotowych” tematów czy okazji edukacyjnych, wychodząc z założenia, że kreatywny nauczyciel potrzebuje jedynie elementów wzbogacających jego myślenie.

Pedagog klas I – III zajmujący się wychowaniem artystycznym musi sprostać wymogom wykraczającym daleko poza rolę „pana od rysunków” czy „pani od śpiewu”. Zdaniem J. F. Sztuki „powinno to znaleźć odbicie w sposobie jego kształcenia. W toku studiów zwracajmy uwagę na kształtowanie otwartych postaw twórczych, w których dostrzega się wartość zarówno intuicji, emocji i doświadczenia, kreacji, jak i rzetelnej wiedzy, szerokich horyzontów i zainteresowań tak innymi dziedzinami sztuki jak i naukami przyrodniczymi i humanistycznymi. Przyszły nauczyciel powinien posiadać zarówno znajomość metod postępowania pedagogicznego przy przekazywaniu wiedzy, jak i zdolność dostosowywania ich do poziomu rozwoju, zainteresowań i cech indywidualnych dziecka. Otwartość postawy powinna wyrażać się spontaniczną twórczością dziecka i gotowością bogacenia własnego warsztatu pedagogicznego i artystycznego oryginalnymi pomysłami dzieci” [Sztuka 1989, s. 10].

Lekcja wychowania artystycznego powinna być jednocześnie lekcją przyjaźni, a wszystkie pomysły nawet te najbardziej absurdalne omówione i wypróbowane.

Plastyka może pełnić rolę kładki łączącej nauczyciela – mistrza i dziecko – ucznia, na której nikt sobie nie przeszkadza, a obydwie strony lubią się nań spotykać.

Literatura

1. Kowolik P., 1996, *Nauczyciel twórczy w klasach I-III. – Tak. Ale jaki?*, [W:] Twórczy rozwój nauczyciela, red., Juszczak S., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 86–96.
2. Koziński J., 1969, *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
3. Kujawiński J., 1989, *Teoretyczne podstawy rozwijania twórczej aktywności uczniów klas początkowych*, [W:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red., Jakowicka M., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra, s. 56–67.
4. Lejman M., 1989, *Podstawy wychowawcze nauczyciela*, [W:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red., Jakowicka M., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra, s. 91–103.
5. Łukaszewicz R. M., 1994, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
6. Nałaskowski A., 1995, *Niepokój o szkołę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
7. Niekraś A., 1989, *Metodyzacja zadań plastycznych w ćwiczeniach pracowniowych*,

- [W:], Prace Naukowe WSP w Częstochowie, ser. Wychowanie Artystyczne, z. III, Częstochowa, s. 71–79.
8. Okoń W., 1987, *Zabawa w rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
9. Riesman D., Glazer N., Denny R., 1971, *Samotny tłum*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
10. Sztuka J. F., 1989, *Wielość sztuk w wychowaniu artystycznym*, [W:] Prace Naukowe WSP w Częstochowie, ser. Wychowanie Artystyczne, z. III, Częstochowa, s. 7–13.
- 1998
- Plastyka inaczej*, w: *Idee i strategię edukacji nauczycieli klas I – III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 231–238.

Tu nie ma kątów

Temat wystąpienia, mówiący o sposobie prowadzenia działań z grupą dziecięcą, znalazł miejsce w sesji programowej „Metody i nowe formy edukacji plastycznej”. Opisywane zajęcia zostały sprowokowane znaną formą przygotowania lekcji (konspektem) i są wyrazem braku zgody na powielanie utartych ścieżek i reguł dydaktycznych, nie pogłębiających wiedzy praktycznej.

Czy pisać konspekty?

Jako metodyk i opiekun praktyk studenckich często przyglądam się lekcjom przeprowadzanych przez przyszłych pedagogów. Truizmem jest powtarzanie, że zajęcia przeprowadzane są różnie, jedne ciekawe od pierwszych chwil, inne sprowadzane do sztywnego odwzorowywania toku myśli nauczyciela. Kontrast pomiędzy wpajaniem studentom pomysłów na coraz ciekawsze działania i rozwijaniem twórczej osobowości ucznia a rzeczywistością szkolną i nudą przyczynił się do bacznej obserwacji hospitowanych lekcji.

W szkole dla nauczyciela-opiekuna najważniejszy bywa konspekt, bez którego praktykant nie może poprowadzić przygotowanej przez siebie lekcji. Ten konspekt ma posłużyć uświadomieniu studentowi, jakimi metodami, środkami czy materiałami ma osiągnąć założone cele, by jasno i przejrzysto działać z dzieckiem. Ów plan lekcji powinien być wynikiem

samodzielnych przemyśleń, bo wtedy spełnia swoją rolę. Zapytałam swoich studentów, w jaki sposób przygotowują konspekty, które często przybierają formę kilkustronicowych elaboratów, z przewidywanymi pytaniami i odpowiedziami dzieci (co się jednak stanie, jeżeli gotowe odpowiedzi nie pokryją się z nieoczekiwanymi pytaniami?). Replika była przewidywana – większość z planów lekcji, bo aż 78%, przygotowana zostaje według gotowych wzorów, zamieszczanych często w czasopiśmie „Plastyka w Szkole”. Pisanie i powielanie sformalizowanych regulek i formułek wydaje się stratą czasu i nie prowadzi do rozbudowania wiedzy o prowadzeniu lekcji, a tym bardziej do praktycznego panowania nad punktami, często podanymi w następujący sposób:

Tok lekcji: (45 minut)

1. Przygotowanie do lekcji – 2 min
2. Nawiązanie do lekcji – 5 min
3. Podanie tematu – 1 min
4. Wyjaśnianie sposobu realizacji – 4 min
5. Podanie zadania – 2 min
6. Praca twórcza uczniów 15 min
7. Sprzątanie – 5 min
8. Analiza prac – 5 min
9. Ocena prac – 5 min
10. Podsumowanie – 1 min

Podobnie dzieje się z wyszczególnieniem merytorycznych treści lekcji:

1. Zagadnienia programowe
2. Technika
3. Metody pracy
4. Cel dydaktyczny
5. Cel wychowawczy
6. Zagadnienia plastyczne
7. Sposób realizacji tematu
8. Środki dydaktyczne
9. Materiały i przybory

Nie przerysowuję również treści zawartych w istocie celów niektórych tylko konspektów.

Cel dydaktyczny:

Traktowany jako dwa osobne cele: kształcący i poznawczy (jakby poznawczy nie kształcił, a kształcący nie służył poznawaniu), obejmujący następujące, najczęściej powtarzane problemy:

Cel poznawczy:

- zapoznanie się z nową techniką
- rozwijanie zdolności poznawczych
- praktyczne poznanie możliwości użytych środków
- praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy i poszerzenie wiadomości
- zapoznanie się z nową tematyką

Cel kształcący:

- rozwój wyobraźni plastycznej
- rozwój twórczego myślenia
- kształtowanie obserwacji
- kształtowanie emocjonalnego stosunku do tematu
- kształtowanie umiejętności doboru środków
- utrwalanie wiadomości
- wzbogacanie doświadczeń
- kształtowanie smaku estetycznego
- doskonalenie nabytych umiejętności

Cel wychowawczy:

- rozwijanie wrażliwości estetycznej
- wyrabianie smaku estetycznego
- kształtowanie społeczne pożądanых motywów działań plastycznych
- rozwijanie pozytywnych cech charakteru i dyscypliny pracy
- wdrażanie do właściwej organizacji pracy
- wdrażanie do współdziałania w zespole
- kreowanie postawy poznawczej
- rozbudzanie szacunku do pracy
- estetyczne wykonanie pracy
- wyrabianie umiejętności taktownego uwalniania się od stresów (!)
- uwrażliwienie na sztukę (...) (i w podobnym stylu powtarzanie do potęgi n-tej)

Po wyliczeniach i wymyśleniu założeń do wszystkich punktów wymaganych w konspekcie znużenie prawdopodobnie nie pozwoli na żywe traktowanie tematu i lekcja stanie się mechanicznym przeniesieniem powielanego opracowania.

Ta nieżyciowa forma przygotowania do zajęć pozostaje nadal jednym z podstawowych wymogów zaliczania praktyk studenckich, ponieważ streszczenia lekcji muszą być sprawdzone i opisane przez nauczyciela opiekującego się praktykantem.

Owe konspekty porównałabym z przykładem przytoczonym przez Rudolfa Steinera: „Gdyby ktoś, komu właśnie podano rybę na talerzu, starannie oddzielił mięso od ości i tylko te ostatnie zacząłby spożywać (...) mógłby się udławić. Te rybnie ości na pewno nie zostałyby przez organizm właściwie przyswojone (...) podobnie gdy zamiast pełnych życia obrazów przekazujemy zimne, suche, bezbarwne pojęcia” (R. Steiner, 1990, s. 118).

Praktyka studencka, zawierająca w nazwie użyteczność i założenie pracy z dzieckiem, a nie „nad” czy „obok” dziecka, musi polegać przede wszystkim na giętkim przygotowaniu do różnych sytuacji edukacyjnych i stawiać na zadania otwarte. Zarysy lekcji opracowywane są przecież dla potrzeb edukacyjnych ucznia, którego myślenie jest jednocześnie bardzo spontaniczne, ale i pragmatyczne: „A co za pożytek z książki – bez obrazków i rozmów (...), (...) gdyby nawet głowa przeszła

– to nie byłoby z niej pożytku bez ramion (...)” (L. Carroll, 1986, s. 11). Po cóż konspekt i wiązanie celów w supeł, jeżeli praca z dzieckiem stanie się koszmarem sztywnego trzymania się czasu wyliczonego w rozkładzie lekcji¹.

Nie krytykuję publikowanych gotowych scenariuszy lekcji, gdyż z cudzych doświadczeń można i należy korzystać, ale nie bezkrytycznie i tępo odwzorowywać pomysły, nie licząc się z innym czasem, miejscem i problemem.

Konspekty zamieszczane w miesięczniku „Plastyka w Szkole” oraz (od r. 1991) „Plastyka i Wychowanie” tworzą swoisty bank doświadczeń, z którego korzystają studenci i początkujący nauczyciele, ale również osoby, które przez wiele lat pracy w szkole znalazły się w fazie inkubacji i szukają nowych inspiracji do działań.

Do wykorzystania pozostają więc streszczenia nijakie, o tendencyjnych tematach: „Marstwa natura”, „Jesienne kwiaty”, „Moja Mama”, „Wspomnienia z wakacji”, realizowane w technikach farby plakatowej czy kredki świecowej, oraz akcje-happeningi, gdzie nazwisko autora (J. Byśzewski, W. Karolak, J. Bukowski) i tytuł działań (*Zabawa z sianem*, *Interludium z duchami*, *Podróż do Nibylandii*, *Obiekty pytające*, *Dwie prawdy*,

¹ Studentom często wpisywane są uwagi: przebieg lekcji zgodny z czasem wyszczególnionym w konspekcie, lub: właściwie przeprowadzona lekcja – realizacja punktów w ciągu 45 minut.

Jacy jesteście, Widzący kamień, Co to jest nic) są zapowiedzią zabawy naprawdę twórczej.

Zbyt częste wykorzystywanie rodziny wyrazów: twórca, twórczość, twórczy, wytworzyć – nie odzwierciedla istoty słowa i nadal traktowane jest i powielane w ujęciu wieku XIX jako działalność typowo artystyczna.

Współczesne pojęcie twórczości odnosi się przecież do wszystkich sfer aktywności ludzkiej. Słowo twórca stało się synonimem słowa człowiek, a twórczość „gotowością, by rodzić się na nowo każdego dnia” (E. Fromm, 1959), by być „gotowym i zdolnym powoływać rozwiązania alternatywne dla rozwiązań już obowiązujących” (zastanych), (A. Nalaskowski, 1995, s. 111), by nieść nowość połączoną z wydajnością umysłową i wyobraźnią.

Podkreślając takie ujęcie tematu na ćwiczeniach prowadzonych ze studentami, proszę o wyjaśnienie „twórczego” problemu zawartego w niektórych przygotowywanych konspektach.

Takim przykładem na „nie” stał się szkic lekcji jednej z praktykantek, wzorowany na zarysie zamieszczonym w miesięczniku „Plastyka w Szkole”, a zatytułowanym *Kompozycja dekoracyjna na płaszczyźnie* (J. Ślefarska, 1984, 1990), w którym twórczy problem polegał na dekorowaniu strony tytułowej zeszytów przedmiotowych znakiem „X”. W założeniach autorki czytamy: „Pospolity znak znany jako „iks” stał się w mojej szkole zaczynem osobiwej, spontanicznej ak-

cji plastycznej i zapoczątkował serię ulubionych zajęć pozalekcyjnych (...), zajęcie z iksem miało być pożytecznym urozmaicheniem rutynowej lekcji, (...) dobrowolną, radosną działalnością plastyczną uczniów, (...) z przyjemnością otrzymując od dzieci kolejne obrazki, napisy i projekty wzornicze, (...) tworzone powtarzaniem jednego wybranego elementu. Obok pomysłów własnych zdarzają się transpozycje ilustracji, ale właśnie to zobaczenie ich na nowo przez dzieci jest fascynujące” (J. Ślefarska, 1990, s. 174).

W założeniach problemowych znajdujemy między innymi: kształcenie umiejętności porównań i nowych interpretacji rozwijanie wyobraźni twórczej kształtowanie umiejętności wykorzystania nowych doświadczeń uwrażliwienie na konieczność estetyki warsztatu uczniowskiego wyrabianie spostrzegawczości i zainteresowanie nową techniką rozbudowanie chęci do indywidualnej twórczości artystycznej

W metodach wymieniono: organizującą, prowadzącą i odkrywczą, a w materiałach i technikach: ołówek, flamastry, kartki i zeszyty kratkowane.

Zadowolenie autorki zawarte w zdaniu podsumowującym tok lekcji: „Nierzadko spotykamy dziś taką zbiorową pracowitość i pasję tworzenia, jaką wyzwoliły zaproponowane przeze mnie zajęcia plastyczne, powstała olbrzymia ilość obrazków, wystarczy na dużą wystawę w holu szkoły”

(J. Ślęfarska, 1990, s. 205) – nie potwierdziło się zakładaną radosną zabawą, a „rozdyscyplinowane wyzyciem się dzieci” (J. Ślęfarska, 1990, s. 174) podsumowały zajęcia jako rysunki konferencyjne i nudę, na którą szkoda czasu na plastyce.

Moje krytyczne uwagi dotyczące opisywanego traktowania plastyki zakończę optymistycznym stwierdzeniem, że większość nauczycieli pasję tworzenia podsyca odmiennie.

Tu nie ma kątów

Zamiast założenia artystyczno-programowego:

Doktorzy czasem rysują mapy swojego ciała, ale niech spróbują narysować mapę dziecinnego umysłu, który jest nie tylko pogmatwany, ale w dodatku kręci się przez cały czas w kółko.

J. M. Barrie, *Piotruś Pan*

Szukając nowych dróg, by plastyka nie sprowadzała się do roli „przedmiotu ławkowego”, nie była tworem z rodzaju lekcji nudnych, po kilkukrotnych, okazjonalnych akcjach, postanowiłam stworzyć eksperymentalną grupę ćwiczeniową, składającą się z dzieci pozostających w różnych fazach rozwoju twórczego.

Budowanie takiej grupy wpływało z oczarowania metodami działań w tzw. szkołach alternatyw-

nych, opartych na założeniach Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera czy Marii Montessori, oraz poczuciu niedosytu praktyki i sprzyjaniu pomysłom niezwykłym. Niezgoda na dydaktyczny formalizm przybrała kształt działań (bez wyszczególniania celów i zadań; co nie znaczy, że elementy rzeczowe, merytoryczne i intencjonalne były obojętne), bawiących i promujących sytuacje otwarte. Zbliżenie do idei Nowego Wychowania, podkreślających wartość ekspresji spontanicznej, prowokowanie do wyboru i rozwijanie „inteligencji duchowej” miało podkreślać wyobraźnię i wolność dziecka.

Podjęte działania stworzenia grupy nie sprowadzały się jednak do tak daleko posuniętych planów, jak u C. Freineta, który poszukiwał metod pedagogicznych, mogących lepiej rozwijać rysunek i promować zdolności artystyczne całych populacji dzieci. Metod, które sprawiają, że dzieci o szczególnych uzdolnieniach artystycznych byłyby nie wyjątkiem, lecz regułą (C. Freinet, 1993, s. 131)

Prace zakładały jednak wykorzystanie szerokiej gamy rozwiązań pedagogicznych i podtrzymywały stawiane przez Freineta pytanie: „Czy istnieje metoda kształcenia artystycznego, opierająca się na swobodnej ekspresji dziecka?” (C. Freinet, 1993).

Postanowienie, by poprzez nasze zajęcia bawić i uczyć samodzielności, wynikało również z przekonania, że samodzielność jest przyczynkiem szukania nowych, zaskakujących rozwiązań i dywergencyjności myślenia.

Rozpoznawanie możliwości i potrzeb edukacyjnych, sprzeciwiających się nudzie i lękowi, potwierdzało zdanie, że „kiedy zdejmujemy ślepą, sztuczną, narzuconą dyscyplinę, trzeba się 30 razy więcej napracować, by wprowadzić w to miejsce dyscyplinę świadomą, wynikającą nie ze strachu przed kijem, ale wynikającą z własnych przemyśleń” (J. Wróbel, 1997). Świadomość takiej dyscypliny i „zobowiązującej” wolności wobec tworzonej grupy, integrującej dzieci zdrowe i „z problemami”, łączyła się z obawą, czy uda się do tej pracy, nie dającej materialnych korzyści, zwerbować kilku pomocników.

Nadobowiązkowe doskonalenie praktycznych umiejętności podjęło sześć studentek III i IV roku Wychowania Plastycznego WSP w Częstochowie. Eksperymentalne również dla nich ćwiczenia metodyczne wiązały się z szukaniem w sobie nieskrępowanych pomysłów i zaakceptowaniem zajęć opartych na dialogu i partnerstwie. Aby uzyskać takie efekty, starano się zbudować zajęcia oparte na trzech płaszczyznach, mających zapewnić optymalny rozwój twórczy: materialnej, emocjonalnej, metodycznej.

1. Płaszczyzna materialna to zapewnienie zajęć nieodpłatnych i materiałów plastycznych. W trakcie zajęć pojawiły się więc obok gazet, tekturowych rulonów, papierów do opakowań w paski i kwiatki, również papiery kredowe, kolorowe kartony i papier fotograficzny. Obok kredek, farb

plakatowych i ołówków – farby olejne, akrylowe i do ceramiki, farba drukarska, profesjonalne suche pastele i charakteryzatorskie farby do twarzy. Obok piachu, gipsu, wełny i sznurków bawiono się gliną ceramiczną, szkłem witrażowym i specjalnie na zajęcia przygotowanymi przez hutę szkła – szklanymi plackami.

Przy zabawie oprócz wielości materiałów wykorzystywano i oswajano dzieci z nowym, które niesie świat mediów i informacji wizualnej. Obcowanie z kilkoma muzami naraz pozwalało uczestnikom dostrzec prostotę i trudności łączenia kilku technik.

2. Płaszczyzna emocjonalna to zapewnienie dziecku bezpieczeństwa, stworzenie klimatu całkowitej akceptacji i aprobaty. Fantazje, pragnienia, marzenia dzieci mieszały się z naszą przychylnością dla inności i ciekawości. Empatia procentowała odwagą małych twórców, którzy wiedzieli, że nawet ich niecierpliwość i nadpobudliwość nie spotka się z naganą.

Budowaniu atmosfery wzajemnego zaufania sprzyjała również praca „podłogowa” czy „ścienne”, bez stolików i ławek (do których czasami zdarzało się prowadzącym zatęsknić). Siedziskami były kolorowe poduchy, z trokami w rogach, umożliwiające wiązanie i tworzenie wielkiego materaca (jedna z dziewczynek nie chciała wejść na pierwsze zajęcia, gdyż poducha kojarzyła jej się z przymusowym leżakowaniem w przedszkolu).

Nurt spontaniczno-emocjonalny stawiany ponad nurt racjonalny, który i tak w sposób nieunikniony pojawił się w konstrukcji działań, widziano jako rozwijanie wrażliwości „będącej sublimacją naszego spostrzegania – i to nie tylko, i nie tyle spostrzegania sztuki, ale także i głównie świata i człowieka. Chodzi więc o to aby nie tylko patrzeć, ale i zobaczyć nie tylko słuchać, ale i usłyszeć, nie tylko dotykać, ale i odczuć” (E. Orel-Bergman, 1977, s. 119).

Uczuciowa bliskość, wyrażana tolerancją grupy (np. w stosunku do dziecka autystycznego) i wzajemną sympatią, ściśle łączyła się z edukacją człowieka integralnego, która to jest „akceptacją ludzkiej wspólnoty, uznaniem prymatu «być» nad zasadę «mieć», wartości nieinstrumentalnych nad wartościami, które są środkiem do osiągnięcia innych celów, uznaniem prymatu wartości nad korzyściami” (I. Wojnar, 1976, s. 332).

3. Płaszczyzna metodyczna, związana z warunkami organizowania kreatywnej aktywności dziecka przez wspieranie, stymulowanie i inspirowanie, łączyła się z metodami zadaniowymi, opartymi głównie na własnej aktywności wychowanka. Zrezygnowano z centralnej pozycji prowadzącego zajęcia i sprowadzono go do roli organizatora i pomocnika. W zajęciach wykorzystywano czasem metodę nagradzania (czy raczej chwalenia), prowadzącą niekiedy do wysokiej aktywności dziecka, unikano natomiast metod karania, modelowania czy perswazji.

W omawianej płaszczyźnie starania koncentrowały się bardziej na dziecku niż na programie. Nie było zatem instruktażu i kierowania, a raczej towarzyszenie i współdziałanie przy stawianiu otwartych zadań i projektowaniu okazji edukacyjnych.

Preferowano w trakcie działań, proponowane przez Józefa Kozielskiego, zadania otwarte, które nie posiadają skończonej liczby alternatyw dochodzenia do wyników oraz samych wyników.

Poprzez warsztat zewnętrzny, związany ze stosowaniem szerokiej gamy technik plastycznych i różnorodnych materiałów wplatanych w zajęcia niekonwencjonalne, łączące zabawę, gry, inscenizację, sztukę akcji, happening, techniki mix-mediów, rozwijano warsztat wewnętrzny, przeżywanie, pogłębianie i wzbogacanie wrażliwości dziecka.

Po przygotowaniu opisanych założeń w październiku 1996 r. rozpoczęły się zajęcia z dziećmi, których dobór był zupełnie przypadkowy. Po ogłoszeniach w radiu i lokalnych gazetach o organizowaniu nieodpłatnych zajęć plastycznych dla dzieci w wieku od pięciu do dwunastu lat, w których mogą brać udział dzieci zdrowe i niepełnosprawne oraz z upośledzeniem w stopniu lekkim i umiarkowanym, na pierwsze zajęcia zgłosiło się szesnaście osób. Jednak już po dwóch tygodniach (dzięki metodzie „poczty pantoflowej”) była nas trzydziestka, a po trzech

miesiącach utworzono dwie dwudziesto-czteroposobowe grupy. Ze względów organizacyjnych odmówiono przyjęcia następnych dzieciaków.

Zebranie organizacyjne utwierdziło nas w przekonaniu, że takie zajęcia są potrzebne. Rodzice kilkakrotnie podkreślali fakt, iż nikt na naszym terenie nie zaproponował do tej pory integracyjnych zajęć plastycznych.

Na nasze działania trafiły dzieci postrzegane przez rodziców jako uzdolnione plastycznie i te, którym zajęcia miały pomóc w ich bardzo różnych problemach. Znalazły się więc dzieci nadpobudliwe i zbyt wyciszone, z wadami fizycznymi, urazami psychicznymi i emocjonalnymi.

Osiemnastu chłopców i trzydzieści dziewczynek (z których jedna uczestniczyła w zajęciach obydwu grup) próbowało pogodzić własne indywidualności w spontanicznej zabawie (w działaniach mogli uczestniczyć rodzice, którzy godzili się nie upominać, nie hospitować, ale czynnie fantazjować).

Na zajęciach stosowano metodę aprobaty wszystkich działań plastycznych, z zastrzeżeniem, że nie wolno prowadzić ręki dziecka, domalowywać czy w inny sposób ingerować w jego dzieło. Prawie każda praca nosiła dla nas cechy nowości i była chwalebna (co skutkowało odwagą działań).

Brak oceny i promowania mistrzów, wspólne materiały, miękkość poduch i ciepło głosu osób pomagających (przez cały rok pracy żadna ze

studentek nie podniosła głosu) doprowadziły do tego, że rodzice poczuwali się do współtworzenia dobrej atmosfery na zajęciach. Przynosili domowe ciasta, jabłka i inne łakocie „obowiązkowo” dla wszystkich dzieciaków, a podczas zorganizowanej Wigilii i łamania się ogromnym chlebem czuliśmy naprawdę dobrą energię.

Zgodnie z tradycją podczas tego wigilijnego spotkania radowaliśmy się nie tylko z „naszymi” dziećmi, ale zaproszonymi przez nich rodzicami, dziadkami, rodzeństwem, a czasami jeszcze dalszym kuzynostwem.

Nie zawsze jednak było sielankowo. Niespodziewane złe humory dzieci, łzy nieszczęścia spowodowane zniszczeniem pracy przez nadpobudliwego sąsiada, czasami ogromny hałas będący wynikiem nadmiernej spontaniczności i niecierpliwości efektu, łączyły się z elementami agresji. W tym „twórczym bałaganie” ponieśliśmy również straty materialne: pęknięta płyta od prasy graficznej, malowanie ścian po „strzelanej” nauce kolorów, zniszczone ubrania. W omawianiu naszych poczynąń celowo nie zamieszczono szczegółowego opisu programu autorskiego, gdyż stanie się on tematem osobnego opracowania. Trudno sprecyzować wielowątkowość i sens działań, w których praca nie kończyła się z upływem dwóch godzin ćwiczeń, a była długim noszeniem i szukaniem jeszcze ciekawszych pomysłów. Zajęcia łączyły się z ciągłym niepokojem, czy uda

się zrealizować te same problemy z dzieckiem pięcio- i dwunastoletnim, czy sformułowanie otwartego tematu pozwoli wypowiedzieć się jasno dziecku zdrowemu i z opóźnieniem rozwojowym. Umyślnie nie posługuję się w opisie działań pojęciem „rozwijanie twórczości”, gdyż nasze wysiłki skierowane były przede wszystkim na zabawę poprzez plastykę i często nie kończyły się konkretnym wytworem. Myślę jednak, że w obcowaniu wielu muz nasze starania mimochodem rozwijały wrażliwość, twórczość i racjonalność, których przejawem stanie się planowana w czerwcu w Galerii CDN-Art w Częstochowie wystawa prezentująca wspólne poczynania. Zostaną na niej pokazane prace nie tylko te najefektowniejsze czy najbardziej estetyczne i najlepiej dostosowane do oczekiwań dorosłego, ale te, które dzieci po prostu cenią i lubią. Dalszymi pomysłami na ćwiczenia jest działalność poznawcza związana z obcowaniem dziecka z artystą w trakcie tworzenia, rozbudowanie ćwiczeń w tzw. kręgu landart. i dwu- lub trzydniowe małe plenery. Zamysły pozwolą jeszcze pełniej starać się o stopniowe nadawanie postępowaniu dziecka charakteru własnego i niepowtarzalnego, bo: „Dziecko jest czymś więcej niż doskonałą kamerą, jest od niej bogatsze, bardziej skomplikowane, jest stworzeniem na Ziemi i tworem pośrodku wielu całości, to znaczy istotą na gwieździe pomiędzy gwiazdami” (A. Foufar, 1991,

s. 46). Dlatego wielką radością i najwspanialszą formą podziękowania stało się zdanie goszczącej na zajęciach zaledwie 4-letniej „kamery”:

Mamo – tu nie ma kątów²!

Literatura

1. Carrol L., *Alicja w krainie czarów*, Warszawa 1986.
2. Colgren E., *Erziehung zur Freiheit. Die Pedagogik Rudolf Steiners*, Stuttgart 1990.
3. Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa, 1985.
4. Fromm E., *Postawa twórcza*, [w:] *Creativity and its Cultivation*, New York 1959.
5. Nałaskowski A., *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995.
6. Orel-Bregman E., *Zur Problematik musischer Erziehung; Notwendigkeit einer Revision und Ansätze einer Neuorientierung*, München 1977.
7. Szuman S., *Sztuka dziecka*, Warszawa 1990.
8. Wallon R, Cambier A., Engelhort D., *Rysunek dziecka*, Warszawa 1993.

² To spontaniczna reakcja, że maluch nie został postawiony za karę do kąta.

10. Wojnar L, *Wychowanie estetyczne stymulacją osobowości i przyswajania świata*, [w:] *Sztuka i społeczeństwo*, t. II, Warszawa 1976. 2000
Tu nie ma kątów, w: *U podstaw edukacji plastycznej*,
red. S. Popek, R. Tarasiuk, Wydawnictwo UMCS,
11. „Plastyka w szkole” 1984–1990. Lublin 2000, s. 187–196.
12. „Plastyka i Wychowanie” 1991–1995.

Róbmy „swoje”

Celem wystąpienia nie jest nawoływanie do zamętu, anarchii i bezładu w nauczaniu plastyki. Tytuł nie dezorganizuje dotychczasowego porządku kształcenia. Autorka prosi natomiast o wypowiedzi dotyczące pytania:

„Czy formy edukacji plastycznej w zmieniającym się strukturach kształcenia są wystarczające?”

Przekorne *swoje* nie znaczy po mojemu, jak mi się podoba, dowolnie, bez zważania na opinie, lecz donosi się do *swojego*, jako osobistego, przeżytego i wykreowanego.

Swoje odpowiada za działania intuicyjne, często pionierskie i na własną rękę.

Swoje, które będzie rozpatrywane, obejmie dwa obszary:

- pracy akademickiej metodyka plastyki
- dobrowolnej pracy z dziećmi.

Obszar pracy akademickiej, z odniesieniem do działań własnych, zaczął stawać się niezwykle ważki po wakacyjnych hospitacjach praktyk studenckich, których autorka był opiekunem.

Podczas tych praktyk objętych ścisłymi regułami postępowania, obie strony często doświadczały nudy i mody na narzekanie.

Odczuwano wrażenie zamkniętego kręgu, z którego to niewiele osób miało potrzebę wyjść.

W uproszczeniu obieg znużenia wyglądał następująco:

- w wieku szkolnym doświadczano mało atrakcyjnych lekcji plastyki, ubranych w typowość, powtarzalność materiałów i schemat konspektów¹. Plastyka, ze względu na małe wymagania nauczycieli, które dotyczyć powinny wcześniejszego przygotowania od ucznia działań praktycznych, materiałów czy narzędzi, nie zalicza się do lekcji, którą należy się przejmować (wyjątkiem są sprawdziany wiadomości z zakresu wiedzy o sztuce).
- podczas studiów, w trakcie praktyk przypisanych przerwom międzysemestralnym, znów zdarza się powielanie, wcześniejszych doświadczeń szkolnych. Pomimo poznawanych teoretycznie nowych metod pracy, wspomnienia własnych lekcji plastyki, często warunkują i dominują dalsze działania młodych nauczycieli. Zauważono że odraczanie na kilka miesięcy (na czas praktyk studenckich) empirycznego sprawdzania poznawanego teoretycznie sposobu pracy, owocowało brakiem pewności w prowadzeniu lekcji.

¹ Od września moi nastoletni synowie pracują tylko kredkami na formacie A4, a tematy lekcji są powieleniem zajęć ubiegłorocznych.

- nauczycielom z braku dotacji, pracowni plastycznej, w wyniku wypalenia zawodowego, często innych, obiektywnych bądź subiektywnych warunków, brakuje zapału, woli lub po prostu chęci do zmian form pracy.

Powyższe informacje doprowadziły do zaproponowania przez autorkę alternatywnych działań ze studentami, które nie pretendują do kategorii innowacji pedagogicznych, są natomiast jedną z możliwych prób przerwania opisanego błędnego koła.

Celem tych działań jest zwrócenie uwagi na siłę płynącą z prowadzenia wspólnych akcji studentów i ich metodyka.

W trakcie zajęć zauważono, że pomiędzy do tychczasowymi, luźnymi ogniwami łańcucha, w którym znajdował się nauczyciel akademicki, student (przyszły nauczyciel) oraz dziecko, następują wzajemne powiązania oraz ciągła relacja zwrotna.

Zaobserwowano, że wspólne lekcje, obejmujące praktyczną weryfikację nabytej wiedzy, pozwoliły na oswojenie nieznanego, pokonanie niepewności, jak również podsunęły pomysły na nowe, czynne zajęcia.

Jak zauważa K. Denek „młody nauczyciel, rozpoczynający naukę w szkołach, nie wnosi do praktyki oświatowo-wychowawczej osiągnięć współczesnej pedagogiki. Najczęściej i najchętniej korzysta z metod słownych. Ogranicza się do pracy frontalnej z całą klasą. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, ponieważ absolwentom studiów

pedagogicznych brakuje wzorców nowoczesnych rozwiązań metodycznych, według których mogliby organizować własne prace z uczniami”. (Denek 1996, s. 41).

Stworzenie przez autorkę okazji do wspólnych, atrakcyjnych spotkań plastycznych nie odrzuca studiowania wiedzy, działań zgodnie z uznanymi teoriami, ale również nie pozwala żadnej ze stron na lenistwo, bylejakość i kopiowanie gotowych scenariuszy. Nakłanianie do wkraczania w *swoje*, prosi o wewnętrzne zaangażowanie uczestników, osobiste przeżywanie pracy. Zakłada również wytrzymanie niepewności i liczenie się z krytyką.

Z pasji takiej pracy doszło do zorganizowania zajęć z grupami dziecięcymi.

Przy tworzeniu spotkań, interesował autorkę na równi dialog z dzieckiem i kontakt ze studentami.

Wzajemny partnerski język, został osiągnięty między innymi przez zamianę ról, i tak studenci mieli możliwość hospitować lekcję, prowadzoną przez ich metodyka.

Owe hospitacje sprawdzające umiejętności nauczyciela akademickiego nie służą budowaniu wzorców, powielaniu pomysłów, lecz kreowaniu *swoich*, studenckich doświadczeń. Wizytacje te są nieobowiązkowe i zupełnie dobrowolne.

Osobom, którym ponadwymiarowe spotkania nie dają satysfakcji, nowe rozwiązania plastyczne przybliżane są już na planowych zajęciach obejmujących metodykę przedmiotu Plastyka.

Propozycje nowoczesnych sposobów pracy mają podobną formę jak w działaniach z milusińskimi: przybliżają, proponują, wyszukują, kreują, obrazują, stymulują i wspierają w taki sposób, by młody adept rozbudził *swój* osobisty warsztat.

Świadomość kreatywności i potencjału nieba-
nalnych rozwiązań spowoduje być może potrze-
bę natychmiastowego sprawdzenia umiejętności.
Tej weryfikacji służyć będą spotkania z dziećmi.

Zachęcanie do cyklicznego tworzenia wraz z uc-
zniami, namawianie do wdrażania w życie pomys-
łów nie należy do zadań najłatwiejszych. Kluczem
do wyłowienia kilku pasjonatów gotowych do pra-
cy, staje się mimowolna obserwacja i wnioski sa-
mych zainteresowanych ideą spotkań plastycznych.
Ważenie dwóch sytuacji edukacyjnych:

- pierwszej, dotyczącej nietypowych i nietu-
zinkowych zajęć w salach Instytutu Plasty-
ki, gdzie oprócz eksperymentowania i błą-
dzenia można badać własne możliwości,
- drugiej, opartej na doświadczeniach prak-
tyk międzysemestralnych odbywających się
w szkołach, z konkretnymi regułami, uści-
ślonymi wymogami i oceną końcową mogą
(bez opowiadania się po jednej ze stron) dać
jasny obraz tego, w jaki sposób można szu-
kać indywidualnych dróg pracy.

Autorka nadal poszukuje *swoich* ścieżek, zło-
tego środka na przygotowanie studentów do ich
samodzielných działań. Tworząc osobisty deka-

log pracy zachęca: podpatruj, wyszukuj, nie narze-
kaj, odważ się, zaangażuj, rób *swoje* – a zobaczysz,
że szkoła nie straszy.

Obszar działań z dziećmi jako forma dobrowol-
nej praktyki w trakcie roku akademickiego zaistniał
trzy lata temu na terenie Instytutu Plastyki WSP
w Częstochowie. Spotkania plastyczne, również dla
autorki nieobowiązkowe i wykraczające poza pen-
sum, stały się rodzimą tradycją placówki, zwyczajem
cotygodniowych odwiedzin dzieci w Pracowni
Metodyki Plastyki. Po pewnym czasie zyskały sobie
przychylność pracowników akademickich.

Dyrekcja Instytutu Plastyki oprócz akceptacji
pomysłu, udostępniła nieodpłatnie salę do popołu-
dniowych akcji, wspierała również pomocą w zdo-
bywaniu materiałów plastycznych. Od momentu
powstania zajęć nie napotkano na odmowę udo-
stępnienia pomieszczeń specjalistycznych ze stro-
ny kierowników pracowni. Ponadto pozwalano na
korzystanie ze sztalug, pras graficznych, powięk-
szalników, a nawet pieca ceramicznego.

Obdarowywano farbą drukarską, gliną, papie-
rem fotograficznym jak również pracami studenc-
kimi w postaci plakatów, projektów graficznych
a nawet litografii, które dla dzieci były niecodzien-
nymi trofeami².

² Autorka dziękuje wszystkim pracownikom Instytutu
Plastyki w tym cierpliwym paniom portierkom, za przy-
chylność, wsparcie i pomoc. Wyraża również nadzieję, że
nadal będą stosowali zasadę przyjaznego gruntu.

Założona trzy lata temu eksperymentalna grupa oprócz nastawienia na wspólną pracę ze studentami, miała poszukiwać nowych dróg kształcenia poprzez działanie.

Zakładano aktywność wykorzystującą szeroką gamę rozwiązań pedagogicznych. Działania oparte na zasadzie bodziec – reakcja miały bawić, promować zadania otwarte, łączyć elementy meritoryczne i intencjonalne występujące w plastyce oraz angażować warsztat zewnętrzny i wewnętrzny uczestników.

Tworząc grupę zastosowano dobór przypadkowy, ogłaszając w mediach zapisy na nieodpłatne zajęcia plastyczne dla dzieci w przedziale wieku od 5 do 12 lat (różne fazy rozwoju twórczego). Zaznaczono również, że w zajęciach mogą brać udział dzieci zdrowe i niepełnosprawne, oraz z upośledzeniem w stopniu lekkim i umiarkowanym³. Zapoznano rodziców i studentów z intencjami organizatora⁴. Przedstawiono założenia na których starano się zbudować zajęcia plastyczne.

³ W spotkaniach uczestniczy stała grupa dzieci przychodzących na zajęcia od początku, pojawiają się też ciągle nowe twarze. Rodzice przyprowadzając pociechy na zajęcia dzielą się swoimi uwagami na temat zdolności, sukcesów i problemów dziecka dotyczących nadpobudliwości, wad fizycznych, urazów emocjonalnych, zaburzeń w rozwoju.

⁴ Dotyczyły one m.in. niefaworyzowania dzieci zdolnych, nie wysyłania dzieł na konkursy plastyczne oraz przyzwolenie na odmowę wykonania przez uczestnika określonej pracy.

Rozwój plastyczny i optymalną aktywność dziecka przygotowano poprzez odpowiednie płaszczyzny: (Kujawiński 1989, s. 62).

Adaptując do własnych warunków teoretyczną bazę otrzymano (Bogus, 2000, s. 192):

- Płaszczyznę materialną związaną z zapewnieniem uczestnikom nieodpłatnych zajęć, na które nie przynosili również własnych materiałów plastycznych.

Zgodnie z ideą na każde spotkanie przygotowywano odpowiednie tworzywa i narzędzia bazując na otwartości sponsorów, śmietnikowych skarbach i własnej kieszeni. Zalety takich zabiegów ujawniły się podczas ćwiczeń, kiedy nie dominowała u dzieci troska o nadmierną eksploatację własnych materiałów plastycznych⁵. W trakcie zajęć oprócz wielości tworzyw wykorzystywano i oswajano dzieci z nową formą, którą niesie świat mediów i informacji wizualnej

- Płaszczyznę emocjonalną budowano poprzez zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa i stworzeniu klimatu całkowitej akceptacji i aprobaty.

⁵ W trakcie zajęć pojawiały się najróżniejsze tworzywa: gazety, tekturowe rulony, papiery kredowe i do opakowań, farby olejne, do ceramiki i szkła, farby drukarskie, profesjonalne suche pastele i kredki do charakteryzacji. Wykorzystywano piach, gips, glinę, szkło witrażowe, metal, drewno, i inne materiały.

Podkreślano przychylność dla inności i ciekawości. Pracowano promując fantazję, marzenia i niezwykle pomysły.

Wzajemne zaufanie budowano poprzez klimat pomieszczenia, pracę na podłodze, w dowolnym miejscu sali, z kolorowymi poduchami do polegiwania. Stawiano na nurt spontaniczno-uczuciowy, rozwijając ogólną wrażliwość. Próbowano patrzeć i widzieć, słuchać i usłyszeć, dotykać i czuć. Starano się wytworzyć uczuciową bliskość wyrażaną tolerancją grupy i wzajemną sympatią⁶. Podkreślano wartości nieinstrumentalne, uznawano prymat „być” i stawiano wyżej niż zasadę „mieć”.

- Płaszczyznę metodyczną organizowano poprzez wybór form aktywizowania dzieci. Wspierano, stymulowano i inspirowano, stosowano metody zadaniowe. Zrezygnowano z centralnej pozycji prowadzącego zajęcia na rzecz roli organizatora i pomocnika. Nie stosowano instruktażu, proszono o poszukiwania, starano się towarzyszyć dziecku i współdziałać z nim. Poprzez przygotowanie zewnętrznego warsztatu (związanego ze stosowaniem szerokiej gamy technik plastycznych, różnorodnych materiałów wplatanych w za-

jęcia niekonwencjonalne łączące zabawę, gry, inscenizację, sztukę akcji), rozwijano warsztat wewnętrzny obejmujący przeżywanie, pogłębianie i wzbogacanie wrażliwości dziecka.

W omawianiu obszaru działań z dziećmi nie zamieszczono rocznego, autorskiego programu organizatora, jak również studenckich scenariuszy zajęć. Będzie to tematem osobnego opracowania.

Wielowątkowość poczynąń i podejmowanie nowych prób zadaniowych łączono z trudnościami realizacji tych samych problemów z dziećmi, o różnym poziomie twórczym i różnym stopniu rozwoju. Umyślnie nie nadużywano pojęcia stymulowania rozwoju twórczego dziecka, ponieważ starano się mimowolnie pomagać wrażliwości, kreatywności jak również racjonalności.

W planach umieszczono kontynuację zajęć, które należy rozbudować o nową działalność poznawczą związaną z ćwiczeniami w tzw. kręgu land-art i dwu lub trzydniowe, małe plenery. Bazą i dogodnym gruntem dla powyższych zamierzeń powinna stać się nowa grupa studencka z nietuzinkowymi i wyjątkowymi pomysłami na poszukiwanie nowej formuły spotkań plastycznych.

Cieszy aplauz publik, powodzenie zajęć, co-rocny końcowy blichtr związany z wystawą prac; bolą błędy, niepowodzenie i krytyka. Machina zajęć kręci się dalej, gdyż stała się pasją, spełnianiem „Własnej Legendy, która jest tym co zawsze pragnąłeś robić” (Coelho 1995, s. 38).

⁶ Szczegółne znaczenie miało to dla dzieci z „problemami”, m.in. dla autystycznego chłopca, którego grupa nie tylko aprobuje, lecz wręcz faworyzuje.

Literatura

1. Bogus M., 2000, *Tu nie ma kątów*, [w:] U podstaw edukacji plastycznej, red. S. Popek, R. Tarasiuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 192–193.
2. Coelho P., 1995, *Alchemik*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa.
3. Denek K., 1996, *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red., Juszczak S., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 35–53.
4. Kujawiński J., 1989, *Teoretyczne podstawy rozwijania twórczej aktywności uczniów klas początkowych*, [w:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red., Jakowicka M., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra, s. 57–67.

2000

Róbmy „swoje”, w: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2000, s. 514–522.

Praktyczna realizacja programu Przedszkolak w świecie piękna

Zapytaj piękno ziemi, morza, powierza /.../, zapytaj piękno nieba /.../, zapytaj wszystko, co istnieje, wszystko odpowie ci: Spójrz i zauważ, jakie to piękne. Piękno tego, co istnieje, jest jakby wyznaniem. Kto uczynił całe to piękno poddane zmianom, jeśli nie Piękny, niepodlegający żadnej zmianie?”

Św. Augustyn

S. Adria Bach

Przygotowanie człowieka do odnalezienia się w świecie jutra i tworzenie świata jutra wiąże się z odpowiednią edukacją. Tylko edukacja ukierunkowana na traktowanie osoby ludzkiej jako najwyższej wartości ma szansę spełnić tę rolę. Program *Przedszkolak w świecie piękna* (opracowany przez S. Leticję Łasek i S. Adrię Bach), jest propozycją dla wychowawców, którym bliskie są wartości chrześcijańskie, a swoją pracę pedagogiczną opierają na personalistycznej wizji człowieka.

Celem procesu edukacyjnego realizowanego według tego programu jest towarzyszenie dziecku w drodze życia i wspomaganie go w jego pełnym, harmonijnym i osobowym rozwoju, w tworzeniu jego własnej i niepowtarzalnej osobowości.

W bogatej ofercie programów edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym omawiany program wyróżnia się połączeniem treści religijnych z treściami ogólnoedukacyjnymi. Jest on zintegrowany wokół nadrzędnej myśli, że piękno jest stałym atrybutem świata danym przez Boga oraz że: „z wielkości i piękna stworzeń poznaje się przez podobieństwo ich Stwórcę.” (Mdr 13,5), ale także według słów psalmisty stworzenie odbija w sobie blask piękna Stwórcy (por Ps 104).

Podstawą do powstania programu była potrzeba teoretycznego ujęcia zasad i form pracy z dziećmi w placówkach przedszkolnych prowadzonych przez Zgromadzenia Zakonne. Ponadto, jest on także odpowiedzią na oczekiwania rodziców względem placówki katolickiej, którzy liczą na wspomaganie rodziny w zakresie wychowania religijnego dzieci¹. Fundamentem procesu edukacyjnego, realizowanego według tego programu, jest naturalne doświadczenie dziecka,

¹ Program ten opracowany jest zgodnie z założeniami *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, zatwierdzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, przyjętej przez Konferencję Episkopatu Polski.

które pozwala mu poznawać siebie i otaczający świat. Dziecko zdobywa owo doświadczenie poprzez kontakt z pięknem odkrywanym w świecie przyrody, kultury i wartości chrześcijańskich. Nośnikami tego piękna są: słowo, obraz, dźwięk, ruch, zabawa, ważne wydarzenia, spotkania z Bogiem.

Poznawanie siebie i świata, które staje się możliwe dzięki różnorodnym formom aktywności dziecka, stanowi drogę do budzenia doświadczenia religijnego. Natomiast doświadczenie owo ma prowadzić do życia według wiary, której podmiotem jest Osoba Boga przyjaznego, zatroskanego o człowieka oraz o jego udane życie. Podsumowując, można by rzec: „Przez piękno ku Bogu i pełni człowieczeństwa”.

Z celu nadrzędnego, którym jest towarzyszenie dziecku w jego pełnym rozwoju wynikają szczególne kierunki działań:

- uwrażliwianie dziecka na wymienione wcześniej nośniki piękna i dostarczanie możliwości ich przeżywania przez otaczanie go pięknem,
- umożliwianie rozpoznawania specyfiki i złożoności nośników piękna i wielorakiej relacji między nimi przez ukierunkowanie wielozmysłowego spostrzegania dziecka,
- wspieranie umiejętności budowania, tworzenia nośników piękna przez stymulowanie kreatywnej aktywności dziecka,
- pobudzanie i rozwijanie umiejętności krytycznej oceny nośników piękna, zgodnie z właściwie uformowanym sumieniem.

Osiągnięcie realizacji praktycznej celu głównego i szczegółowych kierunków działań, staje się możliwe dzięki aktywnej postawie dziecka w świecie piękna. To ono wchodząc w relacje z tym, czego słucha, co ogląda, czuje, przeżywa i wartościuje jako piękne – samo staje się aktywnym twórcą.

Ze strony nauczyciela osiągnięcie celu staje się możliwe dzięki przyjęciu i realizacji zasad organizacji procesu edukacyjnego. Ich źródłem są prawa odkrywane zwłaszcza przez pedagogikę i psychologię oraz pedagogiczne doświadczenia nauczycieli. Ponieważ w programie *Przedszkolak w świecie piękna* to prawdy religijne wyznaczają dobór treści, słusznym wydaje się przyjęcie naczelnej zasady katechetycznego oddziaływania – zasady wierności Bogu i człowiekowi, jako głównej normy postępowania w procesie edukacyjnym realizowanym według tego programu. Wprowadzanie dziecka w rzeczywistość wiary, odkrywanie tajemnicy Boga, uczenie się nawiązywania z Nim osobowego kontaktu poprzez udział w życiu modlitwy i życiu sakramentalnym, zobowiązuje do kształtowania obrazu Boga, który jest bliski, przyjazny i życzliwy ludziom. Wierność Bogu wymaga również takiego sposobu mówienia o Nim, by uniknąć przypisywania Mu cech, rysów i właściwości typowo ludzkich, które upodabniają Boga – Stwórcę do człowieka – stworzenia (antropomorfizacja Boga). Aby pomóc dziecku w urzeczywistnianiu człowieczeń-

stwa, konieczne jest dochowanie wierności człowiekowi. Zakłada ono uznanie prymatu osoby w wychowaniu, czyli podmiotowe traktowanie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, między którymi zachodzi interakcja (i wychowawców, i wychowanków). Wierność człowiekowi wymaga także uwzględnienia w pracy wychowawczej zasad dydaktycznych, które wyznaczają kierunek działań i warunkują skuteczność procesu edukacyjnego.

Struktura programu opiera się na trzech elementach. Są nimi nośniki piękna, aktywność dziecięca oraz prawdy i doświadczenia religijne.

Nośniki piękna to wcześniej wspomniane: słowo, obraz, dźwięk, ruch, zabawa, spotkania z Bogiem, ważne wydarzenia. One stwarzają dziecku możliwość spotkania z pięknem, doświadczenia, czyli przeżycia go oraz inspirują do stawiania się twórcą piękna w sobie i wokół siebie. Poprzez nie wychowawca może także formować w dziecku kulturę uczuć, która ma ogromny wpływ na wzrastanie dziecka w nadprzyrodzoności.

Aktywność dziecięca jest dopełnieniem poprzedniego elementu programu i wynika z materiału wychowania i nauczania. Jest ona niczym innym, jak czynnościami, które dzieci mają podjąć, by zrealizować zaplanowany przez nauczyciela tok działań wychowawczo-dydaktycznych.

Prawdy i doświadczenia religijne zawierają cele edukacyjne wynikające z następujących tematów:

Pan Bóg nas kocha i daje nam piękny świat, Święta Rodzina naszym wzorem, Pan Jezus jest z nami w wydarzeniach roku liturgicznego, Pan Jezus jest zawsze z nami, Pan Jezus jest naszym światłem, Wszyscy spotkamy się w niebie.

Każda z prawd religijnych wyznacza określone kręgi tematyczne, którym przyporządkowane są wybrane treści oraz wpływające z nich požądane umiejętności dziecka.

W praktyce osiąganiu zamierzonych celów tego programu służy określony rozkład dnia. Do jego istotnych elementów należą: odkrywanie duchowego i materialnego piękna w sobie i otaczającym świecie; aktywność artystyczna wyrażana przez słowo, obraz, dźwięk i ruch; zabawa; spotkania z Bogiem.

Nauczyciel, planując sytuacje edukacyjne, stwarza dziecku możliwość jak najczęstszego kontaktu z nośnikami piękna. Wskazane jest, aby wszystkie one pojawiały się w ciągu każdego dnia pobytu dziecka w przedszkolu.

Od strony praktycznej ważny jest także sposób planowania przebiegu pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela. W procesie planowania bierze on pod uwagę fakt, że czas realizacji niektórych tematów kompleksowych, ze względu na ważność i bogactwo treści, musi być dłuższy. W innym zaś wypadku, na przykład przy tematach mających charakter okolicznościowy, czas ten może ograniczyć się do jednego dnia. Plan wielotygodniowy

uwzględnia treści tematu kompleksowego, cele ogólne i operacyjne, przewidywane formy pracy z dziećmi oraz spis pomocy dydaktycznych.

Dokumentowaniu przebiegu działań wychowawczo-dydaktycznych służy dostosowany do programu dziennik pracy przedszkola. Innowacją w tym dokumencie jest strona graficzna oraz forma sporządzania dziennych zapisów przez nauczyciela.

Ewaluację programu przeprowadza się za pomocą kart badań umiejętności dzieci oraz ankiet skierowanych do rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola.

Innym ważnym elementem, sprzyjającym skutecznym działaniom wychowawczym, jest miejsce, w którym przebywają dzieci. Wskazane jest, aby każde pomieszczenie przedszkolne wyróżniało się nie tylko funkcjonalnością, ale także wysoką estetyką. Przebywanie w takim otoczeniu staje się dla dziecka podstawowym, elementarnym doświadczeniem piękna, które będzie je inspirowało do odkrywania piękna duchowego. W każdej sali jest wyznaczone miejsce spotkania z Panem Bogiem, w którym dzieci będą mogły modlić się wspólnie i słuchać Słowa Bożego.

Program *Przedszkolak w świecie piękna* ma charakter otwarty, co oznacza, że nauczyciel, który z niego korzysta, ma możliwość wprowadzania własnych treści, stosowania swoich rozwiązań metodycznych oraz konstruowania autorskich zapisów w dzienniku. Dotyczy to również dobo-

ru i wykorzystania narzędzi służących pomiarowi jakości pracy

Nieodzownym elementem, warunkującym skuteczność procesu edukacyjnego przedszkola, jest współpraca z rodzicami oraz środowiskiem.

Marzena Bogus

Uzupełnieniem realizacji praktycznej programu *Przedszkolak w świecie piękna*, stały się wizyty w Instytucie Plastyki WSP. Zaproponowana przez autorki programu współpraca z sąsiadującą instytucją w której pracuję, dała mi możliwość wystąpienia w podwójnej roli: osoby odpowiadającej za projekt tworzonych okazji edukacyjnych (przy współudziale studentów II roku Edukacji artystycznej), oraz rodzica, należnie odpowiadającego na tak podkreślaną i potrzebną współpracę domu (rodziny) i placówki oświatowej. W możliwych, krótkich uwagach, dotyczących działań praktycznych, chciałabym uwzględnić obie role w których występuję.

Po pierwsze, jako rodzica, którego głos nieczęsto można usłyszeć na naukowych konferencjach poświęconych wyzwaniom pedagogicznym. Myślę, że współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej, nieodmiennie wiążą się z refleksją nad świadomym wyborem naszym, czyli rodziców, placówki oświatowej, której program i założenia, określone odpowiednimi ustaleniami

ministerialnymi, niosą także indywidualne cechy realizowane np. w konkretnych programach autorskich. Rzeczywistość społeczna reagująca na polityczne i gospodarcze zmiany a także swoiste „zagubienie” rodziny wobec ciągłych reform oświatowych, przyczyniło się do tego, że przeszczepiane na nasz grunt pedagogiczny koncepcje, nie zawsze odpowiadały tradycji jedności wychowawczej. Dlatego zapewne, nie tylko poszukujący rodzice ale przede wszystkim dzieci potrzebują płaszczyzny, na której mogą budować swój edukacyjny byt, oparty o pewną hierarchię wartości. Mogą nią się stać tradycyjne wartości związane z chrześcijańskim „układaniem” własnego świata, Powierzenie dziecka na kilka godzin pod opiekę Sióstr Nazaretanek prowadzących przedszkole, wiązało się nie tylko z zapewnieniem mu fizycznego bezpieczeństwa, ale przede wszystkim z oczekiwaniem zaspokojenia potrzeb psychicznych „malucha” i kontynuacji w przekazywaniu pewnych wartości, które dla wielu z rodziców są priorytetowe, a które jednocześnie dają dzieciom stały i jednolity grunt wychowawczy. Pozwolę sobie podkreślić, że właśnie bezpieczeństwo psychiczne i nieustanna potrzeba okazywania miłości i akceptacji dzieciom w wieku przedszkolnym, są elementami, które w dzisiejszej edukacji przedszkolnej nie mogą zostać pominięte. Dlatego, oprócz niezwyklej pilności i rzetelności w realizowaniu programu

i pedagogicznych obowiązków, zapewniających właściwe postępy edukacyjne wychowanka, niezwykle w przedszkolu (i bardzo cenne dla rodzica) jest dbanie o całościowy i podmiotowy rozwój dziecka. Zatem świat przedszkolnego piękna to nie tylko zadbane i estetyczne otoczenie, dojrzałe a jednocześnie szczerze prace dzieci, stymulowane w różny sposób zmysły, ale te najprostsze (a dla dziecka może najcenniejsze), trudne do naukowego opisu odruchy, które jednocześnie pozostają jakościowo bezcenne, a wynikają z ogromnej empatii dla dziecka. Praktyczna realizacja programu *Przedszkolak w świecie piękna*, to dla rodzica „naczynia połączone” dziecka i jego przedszkolnej opiekunki. To piękno wzajemnego oddania, zaufania i miłości wyrażanej także wielominutowym przytulaniem na kolanach. Czy zatem w dzisiejszym świecie gonitwy za..., czas spokoju, wyciszenia i poczucia bezpieczeństwa dziecka nie staje się jedną z odpowiedzi na współczesne pedagogiczne „wariacje”?

Drugą z ról, którą przyjął z dumą i odpowiedzialnością, to podjęcie się konstruowania zajęć plastycznych, współgrających z opracowanym programem. Tym większa odpowiedzialność, że jego autorki pozostawiły mi zupełną dowolność doboru tematów, technik a także sposobów i metod prowadzenia tych spotkań.

Mogłam zatem połączyć zdobywane wcześniej doświadczenia plastyczne z tym programem, który

przecież wybrałam jako najodpowiedniejszy dla mojego dziecka. Było to swoiste „wyzwanie” edukacyjne, gdyż kilkanaście lat pracowałam metodami zaczerpniętymi z tzw. szkół alternatywnych, które jednak często po przeniesieniu na nasz rodzimy grunt, potrzebowały połączenia i oparcia o polską tradycję i niezmiennie dla naszej kultury wartości².

Wcześniej, pisane przeze mnie programy plastyczne przeznaczone dla dzieci w młodszym wieku szkolnym³, zostały poddane weryfikacji. I tak zrodziły się cykliczne zajęcia łączące wartości chrześcijańskie i nowe metody aktywizacji twórczości (synektyka, wizualizacja, werbalizacja poetycka, gry dramowe itp.).

Opracowując poszczególne okazje edukacyjne starałam się oprzeć je na wartościach nieprzemijalnych, dających dziecku poczucie pewności miejsca, a jednocześnie połączyć je z nieograniczonym eksperymentowaniem i otwartością na świat piękna (zauważanie świata).

Tak skonstruowana aktywność plastyczna dziecka może być jednym z możliwych elementów i wizerunków edukacji elementarnej. Zgodnie z zawartymi w programie nośnikami piękna,

przygotowałam spotkania plastyczne uwzględniające podmiotowość dziecka i jego holistyczny rozwój. Powstały zatem spotkania wspierające talent plastyczny dziecka (bo taki, każde dziecko posiada) ale przede wszystkim rozwój młodego ducha w zgodzie z prawdą, mądrością i pięknem, które dał Stwórca i które to piękno człowiek może w sobie rozwijać.

Ponieważ przedszkolak nie jest przygotowany na natychmiastową stymulację obcego otoczenia, zajęcia wprowadzane były poprzez elementy zabawy, m.in. dramę, w której dziecko mogło poznać nowe miejsca i znaleźć właściwą, sobie bezpieczną drogę w obcym środowisku. Całoroczna „wycieczka” (opierająca się na wcześniej ustalonych terminach spotkań), po różnych pracowniach Instytutu Plastyki, rozpoczęła się zajęciami z dramy zatytułowanymi: *Podróż przez kontynenty, podróż przez kolory*.

Oprócz typowo zabawowej i poznawczej funkcji zajęć, przygotowane były ćwiczenia służące poznawaniu sztuki obcych krajów i kontynentów, preferowanych na tych kontynentach kolorów oraz pokaz materiałów z których owe kolory (barwniki) mogą powstawać (malowanie gliną, sokiem, ochrą, węglem, barwnikiem ze zmielonych muszli itp.). Wszystkie ćwiczenia prowadzone były w konwencji pedagogiki zabawy. Dodatkowym „materiałem” do poznania stał się kolor skóry poszczególnych mieszkańców danego kontynentu

² Por. Nałaskowski A., *Edukacyjny show*, Kraków 1998., s. 12.

³ Bogus M., *Plastyka inaczej* (w:) Adamek I. (red.) *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, Kraków 1998., oraz Bogus M., *Tu nie ma kątów* (w:) Popek S., Tarasiuk R. (red.) *U podstaw edukacji plastycznej*, Lublin 2000., oraz Bogus M., *Róbmy swoje* (w:) Śliwerski W. (red.) *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków 2000.

i „nauka” tolerancji wobec inności, zaproszenie do przyjaźni i miłości. W ten sposób „położony” został pierwszy element „puzzli”, układanki szeregu ćwiczeń do realizacji w Instytucie Plastyki, podporządkowanych programowi autorskiemu *Przed-szkolak w świecie piękna*, a poprowadzone zajęcia plastyczne miały też ważny element pogłębiania duchowości dziecka. W powyższych zajęciach zachowane zostały trzy elementy programu: nośniki piękna (połączone w procesie twórczym), aktywność dziecka (plastyczna, ruchowa i słowna), oraz prawdy religijne (w programie zapisane jako: Bóg kocha i daje nam piękny świat – czyli niezależnie od koloru skóry Pan Bóg jest twoim ojcem, kocha Cię i wspiera twą drogę).

Pierwsze zajęcia stymulujące różną aktywność dziecka, miały być wstępem do zerwania z mechanicznym odwzorowywaniem i „kalkowaniem”, typowym dla tego wieku, powtarzalnych zachowań i wypowiedzi. W poszukiwaniach nowych form zajęć plastycznych tej grupy przedszkolaków, źródła poznania piękna mają charakter intelektualny, intuicyjny, wyobraźniowy, ale także haptyczny. Opierają się na metaforyzacji i symbolizacji dziecięcego poznawania i odczuwania.

Opracowane dla nich poszczególne spotkania plastyczne starają się łączyć nie tylko poznawanie kolejnych technik plastycznych, terminów i umiejętności praktycznych, ale przede wszystkim sta-

rają się stworzyć magiczny świat piękna z otwartymi pytaniami. Zaproponowane tematy próbują odpowiadać na teoretyczne założenia omawianego programu, inspirując do własnych, dziecięcych poszukiwań plastycznych. Przykładowe realizacje, których szczegółowe scenariusze mogą być udostępnione przez autorkę to: *Światło prowadzi – światło jest we mnie* – zajęcia w pracowni Struktury Wizualnych z wykorzystaniem multimediów, *Jak malował Michał Anioł* – Pracownia Malarstwa – Fresków., *Jaki jestem – jaki chcę być?* – Pracownia Fotografii., *Coś z niczego – czyli papier czerpany to list do mamy* – Pracownia Projektowania Plastycznego., *Popłynijmy Arką* – Pracownia Malarstwa, *Nie Święci garnki lepią* – Pracownia Ceramiki, *Otul mnie swą miłością* – Pracownia Tkaniny, *Bryła gliny – czy aby na pewno?* – Pracownia Rzeźby, *Chaos i ład* – podwórko Instytutu Plastyki, sztuka ziemi.

Odwiedzane w dalszym etapie pracownie plastyczne, stają się kolejnym elementem tworzenia „piękna-sacrum” i aktywności twórczej dziecka, samej w sobie sprowadzonej do „czynienia” piękna.

W trendach edukacji globalnej z przyjemnością uczestniczę w tworzeniu praktycznej strony autentycznego trwania niezwykłych wartości. Wartości pięknych, które nie są tylko czasem terazniejszym, ale dadzą memu dziecku perspektywę widzenia własnej drogi w człowieczeństwie jako zadaniu.

2004

Praktyczna realizacja programu „Przedszkolak w świecie piękna” (współautor – s. Adria Bach), w: *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, red. W. Szlufik, T. Banaszkiewicz, A. Pękała, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego AJD, Częstochowa 2004, s. 199–205.

Warsztaty artystyczne pretekstem do badań komunikacji społecznej dziecięcych grup integracyjnych

Podjęty temat składa się z trzech członów/hasel, które stanowić mogą (i stanowią), osobny obszar badań edukacyjnych. Szczegółowe doprecyzowanie, lub raczej wyjaśnienie sposobów ujmowania przez badaczy wszystkich tych kwestii, przekracza założenia niniejszego artykułu. Z tego względu opracowanie dotyczyć będzie określonych sposobów rozumienia powyższych problemów, z zawężoną strategią, z subiektywnym ujęciem mieszczącym się w przestrzeni autorskiego działania w poszczególnych płaszczyznach. Takie wyjaśnienie i „autorska” deklaracja patrzenia na każdy z czynników jest zabiegiem koniecznym, jeśli mówi się o tematach „rzekach” jak: warsztaty artystyczne, komunikacja społeczna i grupy integracyjne. W naszym przypadku warsztaty artystyczne stanowić będą działania obejmujące plastykę, muzykę i teatr, komunikacja społeczna sprowadzi się do szeroko rozumianej komunikacji codziennej jako wymianie informacji w toku bezpośredniego kontaktu¹,

¹ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 15.

a grupa integracyjna² objęła w naszych badaniach wybranych uczniów szkół publicznych i dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym.

Kluczem do podjętych czynności badawczych była łączność/kontakt osób biorących udział w warsztatach, zatem komunikacja codzienna, w której jakość życia jest kwestią znaczącą. Choć niektórzy liderzy środowiskowi (wbrew temu co sądzą sami niepełnosprawni), uważają, że podstawowe znaczenie mają czynniki ekonomiczne, to jednak coraz mocniej podkreśla się „doświadczenie życia” i znaczenie dobrostanu psychicznego i społecznego³. Dobre życie to zatem także życiowe szanse (życie w dobrym śro-

² Przegląd wypowiedzi dotyczących rozumienia pojęcia „integracja” oraz rodzaje integracji, [w:] R. Kościelak, *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*, Gdańsk 1995, s. 23–28.

³ Por. H. Ochoczenko, *Liderzy środowiska lokalnego wobec osób niepełnosprawnych*, Zielona Góra, s. 260–298, oraz J. Czapiński, *Szczęśliwy człowiek w szczęśliwym społeczeństwie. Zrównoważony rozwój, jakość życia i złudzenie postępu*, „Psychologia Jakości Życia” 2002, nr 1, s. 22.

dowisku, zdolność do poradzenia sobie w życiu) i życiowe rezultaty (bycie wartością dla świata, cieszenie się życiem)⁴.

Bycie wartością dla świata⁵ może być rozumiane niejednorodnie. Nie sposób omawiać tego problemu w niniejszym artykule, jednak nikt nie może mieć wątpliwości, że zaletą jest radość z życia i zadowolenie z siebie, a to można uzyskać choćby tylko krótkoterminowo w praktycznych działaniach artystycznych. Plusem akcji plastyczno-muzycznych może być (choćaby w stopniu minimalnym) pogłębianie wszystkich obszarów życia: bycia/istnienia, przynależności i stawania się⁶, a o roli spełnianej przez warsztaty artystyczne w rozwijaniu twórczego potencjału dziecka czytamy już nie tylko w publikacjach naukowych – to temat którym zajmują się również najbardziej „popularne” czasopisma.

Jednak same warsztaty twórcze mają ciągle zróżnicowany poziom. Przeważnie zajmują się dzieckiem zdolnym lub „typowym” uczniem szkolnym. W stosunku do dziecka o niepełnosprawności intelektualnej dobiera się przymiotniki: wspierający, terapeutyczny, odblokowujący. A przecież jeśli mamy traktować dzieci z dysfunkcjami intelektualnymi⁷ tożsamo, włączać je zgodnie z aktualną perspektywą kształcenia w zwykłe klasy szkolne, to również warsztaty rozwijania twórczego myślenia powinny objąć tę grupę społeczną, oczywiście uwzględniając poziom rozwoju intelektualnego wychowanka.

Czy zatem jesteśmy gotowi do podjęcia takich wyzwań, mówiąc w przypadku dzieci opóźnionych intelektualnie o „tworzeniu ludzi”⁸, kreowaniu kolejnych metaforycznych filarów: stwarzaniu okazji, możliwości, wzmacnianiu dobrego samopoczucia – a wszystko to w poszanowaniu ich praw i godności? Po prostu rzeczywista afiliacja w działaniach artystycznych?

⁴ Szerzej o analizie pomiaru skali jakości życia WHO w ujęciu R. Veenhovens, [w:] S. Sadowska, *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków 2006, s. 29.

⁵ „Pedagog powinien przekazać młodzieży w teorii, ale i własnym przykładem, iż prawdziwa wartość człowieka nie zależy od predyspozycji fizycznych i umysłowych, ale leży u podstaw samego faktu bycia człowiekiem, jego godności” cyt. J. Kuczyńska-Kwapisz, *Wychowanie do integracji* [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Katowice 2004, s. 37.

⁶ S. Sadowska, *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków 2006, s. 43.

⁷ O sposób nazewnictwa, stosowania odpowiednich sformułowań toczy się zagorzała dyskusja w kręgach badaczy. Por. H. Ochoczenko, *Idea równych szans osób niepełnosprawnych w wybranych dokumentach prawnych* [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Korsakowski, A. Krause, Olsztyn 2005, s. 92.

⁸ Określenie Virginii Satir za: *Arteterapia. Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*, red. A. Gmitrowicz, W. Karolak, Łódź 2000, s. 7.

Związane z tym są kolejne problemy, a mianowicie przygotowanie nauczycieli do pracy z takimi dziećmi i umiejętność pomocy innym. Skoro w 2010 roku liczba osób niepełnosprawnych w Polsce wyniesie tyle, ilu mieszkańców liczy obecnie Izrael⁹, to logiczne, że prawie każdy z obecnych studentów, który podejmie pracę w szkole, spotka się z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁰. Dodajmy, że według eksponowanego stanowiska ludzie z niepełnosprawnością nie powinni być obiektem akcji charytatywnych ale niezależnymi obywatelami, w pełni zintegrowanymi ze społecznością¹¹, którzy domagają się równych szans, a nie litości, zatem także wspólnej szkoły. Czy wobec tego program kształcenia¹² uczelni pedagogicz-

nych (oprócz oczywiście pedagogiki specjalnej) zakłada przygotowanie przyszłej kadry do sprostania zadaniu? Na to pytanie odpowiedzą metodycy poszczególnych kierunków, ja zatrzymam się na kwestii przygotowania studentów do pracy z niepełnosprawnymi na kierunkach artystycznych: edukacji w zakresie sztuk plastycznych i muzycznych.

Otóż od długiego prowadzę warsztaty artystyczne z ludźmi o różnych dysfunkcjach fizyczno-intelektualnych. Studenci mają okazję prowadzić warsztaty w zaprzyjaźnionych instytucjach i placówkach wychowawczych oraz powoływać do życia cykliczne lub jednorazowe akcje oparte na zajęciach plastycznych, muzycznych, teatralnych. Warsztaty były prowadzone w Specjalnych Ośrodkach Wychowawczych, Domach Dziecka, Szkołach Specjalnych, Domach Pomocy Społecznej itp. Przez kilka lat zajęcia plastyczne dla grup integracyjnych (dzieci zdrowe, z zespołem Downa, autyzmem, z ADHD, dzieci głuche i z porażeniem mózgowym) prowadzone były cyklicznie w Instytucie Plastyki¹³, corocznie organizujemy też akcję „z okazji”¹⁴.

⁹ A. Gwara, *Legislacja i ustawodawstwo dla osób niepełnosprawnych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, 1997, nr 1, s. 22, także Centrum Informacji Europejskiej 1999, s. 2., oraz <http://www.filantropia.org.pl>, data dostępu 2006.11.10

¹⁰ W roku szkolnym 2001/2002 w polskich szkołach uczyło się łącznie ponad 88 tys. uczniów z niepełnosprawnością, w tym ok. 48 tys. w szkołach ogólnodostępnych a 40 tys. w szkołach specjalnych. Podaję za: J. Kuczyńska-Kwapisz, *Wychowanie do integracji...*, s. 36.

¹¹ Mówi o tym deklaracja madrycka uchwalona w trakcie Europejskiego Kongresu na rzecz Osób Niepełnosprawnych – 20–24 marca 2002, Hiszpania. Pełny tekst deklaracji na stronie: <http://www.niepełnosprawni.pl/ledge/x/1878>, data dostępu 2006.11.28

¹² Tamże „System edukacyjny jest pierwszym krokiem w kierunku włączającego społeczeństwa. Szkoły podstawowe, średnie i wyższe uczelnie powinny, we współdziałaniu z działaczami organizacji osób niepełnosprawnych, organi-

zować wykłady i warsztaty podnoszące świadomość w zakresie problemów związanym z niepełnosprawnością”.

¹³ Zajęcia odbywały się w Instytucie Plastyki w latach 1995–1999. Szerzej: M. Bogus, *Tu nie ma kątów* [w:] *U podstaw edukacji plastycznej*, red. S. Popek, R. Tarasiuk, Lublin 2000, s. 187–196; oraz M. Bogus, *Róbnymy swoje* [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 514–522.

¹⁴ Dzień Dziecka, Święta, Mikołajki itp.

Zajęcia stały się pretekstem do podjęcia badań na temat komunikacji społecznej, najpierw w grupie: dzieci niepełnosprawne intelektualnie – studenci/wolontariusze¹⁵, a później posłużyły do obserwacji etnograficznej podczas warsztatów artystycznych dla czterdzieściora dzieci tworzących grupę integracyjną¹⁶. Należy zaznaczyć, że przyjęta strategia badań jakościowych (które mają status przyczynkarski i są wstępem do kolejnych obserwacji stosowanych przez następne lata), miała znaczenie uczestniczenia w przypadkach interwencji zapobiegawczej a nawet naprawczej¹⁷. Całościowe rozumienie badanych zachowań z uznawaniem intuicji, wglądu i natchnienia badacza, jako uprawnionego źródła odkrycia naukowego, uzupełnione zostało obserwacją uczestniczącą i wywiadem etnograficznym. Chociaż metody takiego badania nie są jasno sformułowane, to tego rodzaju analizę danych w badaniu poprzez działanie, można uznać

za wystarczającą do sformułowania wniosków z (wstępnych, jak zaznaczono) badań. Natrafiając na problemy związane z podejściem intuicyjnym i wydobywaniem informacji z chaosu danych terenowych z użyciem metod, które nie dają się uprościć, a nawet przekazać, udało się zorganizować badania edukacyjne oparte na praktycznym działaniu. „Szukanie dróg”, eksperymentowanie, dialog i wiedza, której wymaga dobra analiza jakościowa¹⁸ to czynności zapożyczone, z tuzi na sposobów prowadzenia badań jakościowych. Uczestniczenie w codziennym życiu, doświadczanie, dociekanie, badanie ze strategią obserwacji pozwoliło na zwracanie uwagi na zwykłe „banalne” lub normalne sytuacje, będące odbiciem powszedniej egzystencji jednostek i grupy. Napięta czujność i empatyczne zrozumienie dało próbę pochwylenia danych „od wewnątrz” badanego, bo faktycznie to badacz był głównym „narzędziem pomiaru” ze względu na niestandardyzowane narzędzia badań. Ważne stało się podejście do analizy danych z kooperacyjnym badaniem społecznym, gdyż podjęto zbiorowe działania w otoczeniu społecznym mające na celu również oddziaływanie na świat, ulepszenia otoczenia. Kontekst lokalny opisany zostanie słowami (nie liczbami), których podstawą było przyglądanie się i pytanie oraz projektowanie czynności z rozmysłem, tak by ujawnić szereg

¹⁵ W zajęciach plastycznych prowadzonych w ośrodku wymiennie brało udział 10 studentów wolontariuszy, natomiast w akcji terenowej brało udział 32 studentów, tak by każda para dzieci (zdrowe – upośledzone) miała swojego opiekuna. Potrzebna była też „obsługa” techniczna.

¹⁶ Grupa integracyjna składała się z 20 dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym, w wieku od 8 do 16 lat. Podobna grupa wiekowa objęła dzieci i młodzież w normie intelektualnej.

¹⁷ Z. Kwieciński, *Przedmowa. Między metodologią a epifanią*, [w:] M. B. Miles., A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. V.

¹⁸ Tamże, s. 4.

czynników wpływających na komunikację werbalną i niewerbalną podczas zadania¹⁹.

Wysnute (i skrótowo opisane) wnioski, podobnie jak we wszystkich badaniach jakościowych, odnoszą się wyłącznie do danego przypadku i nie mają uogólnienia do innej populacji.

Podjęta przez nas w pierwszym etapie badań obserwacja etnograficzna z uczestnictwem niejawnym, prowadzona w jednym z ośrodków specjalnych na terenie Częstochowy, w początkowej fazie rozpoznawania terenu pozwoliła przede wszystkim dostrzec znaczenie przestrzeni architektonicznej w znaczeniu codziennej komunikacji społecznej. Otóż przestrzeń ta nosiła cechy negatywnej stygmatyzacji, a zlokalizowanie ośrodka w budynku, daleko odbiegającym od europejskich standardów, „milcząco komunikowało swoją odmienność”²⁰. A przecież jest to przestrzeń interak-

cyjna, która wpływa na skutki mentalne oraz społeczne²¹. Do powyższej kwestii powrócimy w dalszej części opisu.

Kolejnym obserwowanym zagadnieniem stało się wzajemne współbycie w tej przestrzeni. Otóż większość wychowanków opisywanej instytucji (grupa dwadzieścioro dzieci) na wspomnianym, „swoim” terenie, zachowywała się wobec siebie agresywnie i z niechęcią, tworząc często 2–4-osobowe grupki. Zauważyliśmy wyizolowanie chłopca z zespołem Downa i dziecka mającego problem z werbalizacją słowną (opiekunowie ośrodka właśnie tym dzieciom poświęcali więcej uwagi, rekompensując brak zainteresowania ze strony rówieśników). Dziewczynka mająca problem z nawiązywaniem kontaktów bezpośrednich, dla większości tych dzieci była „przezroczysta”. Nie zauważyliśmy natomiast odrębnienia chłopca słabowidzącego oraz nastolatka z deformacją fizyczną.

Jak wspomniano wszystkie dzieci pozostające w placówce, to wychowankowie z upośledzeniem w stopniu lekkim i umiarkowanym, w większości z nadpobudliwością psychoruchową. Na „plastykę” prowadzoną w ich ośrodku przez studentów przychodzili chętnie, aczkolwiek „przywódcy” grupy, którzy początkowo lekceważącym tonem wyrażali się o „dziecinnych” zajęciach, musieli się do wspólnego działania przekonać. Tak skrótowo

¹⁹ Elementy wchodzące w zakres badania jak gromadzenie danych, analiza przypadków, wspomniane projektowanie z ramą pojęciową, wynikającą z postawionych pytań (przyczynowych i nieprzyczynowych) przypisanie kategorii i pojęć, omówienie zmiennych do reprezentowania z kontekstem przypadku i opis pobierania próbek od zewnątrz do „serca” otoczenia a także uzasadnienie wyboru narzędzi badania, ze względów wydawniczych nie może być tu omówione.

²⁰ Jak podkreśla Sławomira Sadowska sama poprawa wyglądu obiektu przełamuje często negatywny przekaz na temat jego użytkowników, w opisywanym przypadku „naznaczenie” społeczne związane było chyba z samym wyglądem budynku: płyta, kraty, szarość, odrapane lamperie tworzyły tak zwaną przestrzeń ucieczkową. Por. S. Sadowska, *Jakość życia uczniów...*, s. 120).

²¹ A. Bańka, *Spoleczna psychologia środowiskowa*, „Scholar”, Warszawa 2002 s. 317.

i niezwykle pobieżnie nakreślone relacje we wzajemnej komunikacji dzieci, należy rozszerzyć na ich kontakty z wolontariuszami. Były one więcej niż życliwe, można z całą odpowiedzialnością powiedzieć, że wręcz „wyczekiwane”²². Wobec studentów dzieci zachowywały się właściwie i tylko raz zarejestrowano przejaw niechęci i agresji w postaci inwektywy i „zamachnięcia się” na wolontariusza.

Obserwacji podlegało również zachowanie studentów, gdyż jak donoszą wskazują (i przerażają) badania, 75% populacji naszego kraju przyjmuje postawy negatywne wobec osób niepełnosprawnych²³. Studenci w większości wykazywali akceptację i empatię, początkowa lękliwość ustąpiła, a o zmianie nastawienia (tych „ostrożnych”) mogą świadczyć wypowiedzi samych wolontariuszy²⁴. Zatem ważną sprawą był

wyбір opiekuna-plastyka dla dzieci, który jednocześnie odpowiadał za postrzeganie zachodzącej komunikacji i interakcji. Były to osoby zdolne do dostrzegania wszelkich reakcji i sygnałów płynących od dzieci, nie tylko werbalnych, ale związanych z ekspresją ciała, ruchem, tembrem głosu. Należy tu podkreślić, że dzieci zwracały uwagę nie tylko na nasz uśmiech i wygląd, ale nawet na nasz zapach²⁵.

Tutaj chciałabym jeszcze raz wspomnieć o przeszczeni i warunkach związanych z materialną płaszczyzną działań. Środki plastyczne zabezpieczaliśmy sami, przynosząc na zajęcia najróżniejsze materiały, począwszy od gliny ceramicznej, przez farby witrażowe, farby do tkanin, papier i odczynniki fotograficzne, materiały do tkania itp. Wszystkie nasze działania były jednak przeprowadzane w obskurnej świetlicy, jednak to pomieszczenie pozwoliło na dokonanie kolejnej obserwacji. Specyficzną sytuacją badawczą było właśnie malowanie tejże świetlicy przez studentów (także w ramach wolontariatu, farby zakupione z naszych środków własnych) co wynikało

²² Potwierdzali to pracownicy ośrodka, którzy wraz z dziećmi liczyli dni do wyznaczonej wizyty plastyków.

²³ M. Chodkowska, *Kobieta niepełnosprawna. Socjologiczne problemy postaw*, Lublin 1993.

²⁴ Z anonimowych wypowiedzi studentów: „Akcja była wspaniałym sposobem zapoznania się z pracą – szczególnie z dziećmi upośledzonymi. Na początku miałam obawy, bałam się że nie stworzymy odpowiedniej dla nich atmosfery, ale było inaczej, bo dzieci widziały nasze zaangażowanie, przełamałam swoje wewnętrzne opory. Zobaczyłam, że jeśli się czegoś pragnie, to mimo niedogodnych warunków można praktycznie z niczego zrobić „coś”, podarować innym mnóstwo wspomnień”; „to było fantastyczne doświadczenie, które pozostawia w pamięci o wiele więcej niż sucha

teoria”; „na początku wielkie podekscytowanie i strach przed kontaktem z dziećmi, ale kiedy chłopiec z zespołem Downa stał obok mnie z tamburynem w ręku, zobaczyłam, że zaproszenie do wspólnej radości nie jest trudne”.

²⁵ L. Miosga L, *Pomóż mi być. Komunikacja i stymulacja zmysłowa osób ze znaczną i głęboką niepełnosprawnością umysłową*, Kraków 2005; tu o znaczeniu stymulacji polisensorycznej.

z chęci dawania radości także poprzez estetykę pomieszczenia. Wychowankowie ośrodka chętnie włączali się w prace, byli zainteresowani postępami robót (malowanie trwało po 12 godzin przez 8 dni).

O tym ważna była to przestrzeń dla pozostających w ośrodku dzieci, niech świadczy wypowiedź jednego z nich. Na moją uwagę, że będzie miał mokre spodnie (usiadł na świeżo wypranej wykładzinie), odpowiedział: „ale ja chcę побыć w czystym” – co oczywiście nie oznaczało, że w placówce było brudno, ale dla niego przeprowadzone malowanie, było synonimem pewnej niecodziennej przecież sytuacji, prawie święta.

Zaobserwowane i wyżej opisane aspekty stały się pretekstem do zastanowienia się nad problemem komunikacji w przestrzeni poza szkolnym internatem. Pojawiło się też pytanie: czy dzieci upośledzone w kontaktach z innymi dziećmi staną się ofiarami przemocy czy też odwrotnie? Na temat agresji prowadzono już badania, jednak w innych warunkach zewnętrznych a mianowicie w szkolnych klasach integracyjnych²⁶. Oczywiście agresja, to tylko jeden z problemów który

został poddany obserwacji, bo takie samo znaczenie miały uśmiechy, okrzyki wyrażające pochlebstwa, a nawet zdziwienie, że coś się udało²⁷.

Komunikacja należy do jednych z najważniejszych kategorii ludzkiego funkcjonowania wyrażanych w gotowości do wchodzenia, nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi²⁸. Poczucie „wiem, że mogę” w działaniach twórczych to także umiejętność komunikowania się z otoczeniem, to gotowość do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, ujawnianie swoich emocji. Na obserwacji emocji bardzo nam zależało, gdyż

²⁶ A. Mikrut, *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*, Kraków 2005. Częstość doznawania różnych form agresji i przemocy przez uczniów z upośledzeniem i pełnosprawnych umysłowo także: A. Mikrut, *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyzrównieżniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wątki zaniedbane...*, s. 263.

²⁷ Orientacyjne zagadnienia do pytań badawczych dla opiekunów par dziecięcych: Dane dzieci tworzących parę. Zaistniała umiejętność tzw. „poznawania się”. Zachowania empatyczne w stosunku do partnera (kiedy, od kogo do kogo, w jakiej sytuacji, jaka była relacja zwrotna itp.). Pomoc i wsparcie podczas malowania, odrysowywania itp. – zachowania altruistyczne. Agresja i zachowania „antyspołeczne”, (kiedy, od kogo w kierunku do kogo – jak przebiegała, jak została rozwiązana). Introwertyczność, ekstrawertyczność pary – opisać zachowanie dzieci. Komunikacja werbalna i pozawerbalna (ciepłe gesty, sposób zwracania się itp.). Czy działania twórcze podejmowane były chętnie/niechętnie, analiza przypadków. Ogólna aktywność i zaangażowanie, które z dzieci pracowało intensywniej, mniej się nudziło, było bardziej pochłonięte pracą. Ogólny wynik koncentracji na zadaniu w obrębie przypadku. Nowatorskie, nieprzewidziane działania twórcze, także poza plastyczne. Odwaga w działaniach artystycznych, samodzielność podejmowania decyzji. Ogólna „temperatura” działań w parze. Inne uwagi i spostrzeżenia.

²⁸ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Zielona Góra 2000, s. 52.

jak zauważono, dzieci mniej sprawne umysłowo kontaktując się z innymi nie dzielą się z nimi swoimi wewnętrznymi przeżyciami²⁹. Samodzielność działań artystycznych to też sygnał komunikacji z otoczeniem: potrafię, mogę, nie jestem bezradny. Nie do przecenienia jest zwykła życzliwość wobec dzieci „głęboko niezrozumianych”.

Dlatego założyliśmy obserwację uczestniczącą, badającą komunikację poprzez działania artystyczne pomiędzy dziećmi zdrowymi a upośledzonymi umysłowo, w warunkach zewnętrznych, pozaszkolnych. Na domiar obie grupy, które uczestniczyły w warsztatach nie znały się wcześniej. Jak wspomniano zależało nam na naturalności działań artystycznych we wspólnej grupie integracyjnej, w przestrzeni jeszcze „nieoswojonej” – otwartym plenerze, w parze: dziecko z upośledzeniem – dziecko w normie intelektualnej. Zaobserwowano, że sytuacja warsztatów artystycznych³⁰ poza miejscem codziennego przebywania wpływa na zmniejszenie agresji dzieci intelektualnie upośledzonych. Zaczęła to być dla nich przestrzeń przy-

ciągająca, a nie ucieczkowa. Dawała szanse na poznanie kolejnych możliwości, rozwijanie inwencji i nieskrępowanej aktywności, modyfikowała zachowania i poszerzała doświadczenia. Wzbogacała wewnętrznie poprzez rozpoznawanie własnych zdolności. Tylko w jednym przypadku zaobserwowano przejaw agresji fizycznej (spowodowany „słabszym” dniem dziecka przebywającego na stałe w internacie, zatem osobistymi wydarzeniami wpływającymi na długofalowe złe samopoczucie z tzw. agresją frustracyjną związana z czynnikami biopsychicznymi), podczas gdy w warsztatach prowadzonych w internacie agresja wobec członków grupy była stałym punktem programu. Nie odnotowano żadnej agresji fizycznej ani słownej wobec dzieci zdrowych, nie było zachowań wrogich, aspołecznych, agresji werbalnej, napastliwości fizycznej, drażliwości, urazy.

Nie stwierdzono też ani jednego przypadku niechęci ze strony dziecka zdrowego do upośledzonego partnera malowania. Nie zaobserwowano stygmatyzacji, dyskryminacji, nie było także przejawów infantylizmu słownego czy nadmiernej pomocy. A przecież nie zakładaliśmy żadnych norm przyzwalających na agresję, ani też ich nie wykluczaliśmy. Nasze obserwacje stoją więc w sprzeczności z wynikami badań Władysława Dykcika, który stawia tezę, iż bezpośrednie kontakty dzieci pełnosprawnych i dzieci z upośledzeniem umysłowym w żaden sposób

²⁹ Tamże, s. 57.

³⁰ Opis samych warsztatów artystycznych i scenariusze działań zamieszczony zostanie w artykule: M. Bogus, „*Podkółka szczęścia*”. *Upowszechnianie kultury w dziecięcych grupach integracyjnych – edukacja pozainstytucjonalna/niefORMALNA*, w: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 437–452.

nie sprzyjają akceptowaniu tych ostatnich przez ich rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym³¹. Być może kolejne dekady, które upłynęły od ówczesnych badań i edukacyjne „pro” wobec niepełnosprawnych, zmieniły postawy i nastawienia. Optymistyczniejsze wydają się badania przywołane przez Adama Mikruta, który pisze, że żaden z autorów cytowanych przez niego badań nie odnotował statystycznie istotnej różnicy pomiędzy poziomem zachowań agresywnych osób z upośledzeniem umysłowym i osób w normie intelektualnej³².

Wzajemna pomoc, śmiech to zapewne również zasługa pracy bez konkurencji, z tymi samymi prawami, warunkami działań. Zaobserwowano wręcz stosunki koleżeńskie (bez fraternizacji) a nawet jawną sympatię dzieci i studentów. A przecież wiadomo, że dobitnym przykładem deprecjacji stylu komunikowania się nauczyciela z uczniami (tu: prowadzących akcję z grupą integracyjną), jest sytuacja kontroli i oceny.

Powyższa, fragmentaryczna interpretacja świata wzajemnej komunikacji to nadawanie znaczeń sytuacjom i osobom. Tutaj wskazano zaledwie niewielki obszar umożliwiający badanie komunikacji w przestrzeni przyjaznej, choć oczywiście

noszącej znamiona „sztucznej” codzienności edukacyjnej. Dlaczego sztucznej codzienności? To właściwie antynomia, ale jeśli codziennością ma być tworzenie jak największej liczby wzajemnie podejmowanych sytuacji twórczych, to jednak warunki materialne, metodyczne i emocjonalne³³ opisanych warsztatów, chociażby ze względu na użyte materiały, ilość osób „sterujących”, rozległość przygotowań – do codziennych/zwykłych należeć nie mogą.

Na zwykłości w tych badaniach nam z resztą nie zależało. Komunikacja miała przebiegać w założonej przyjaznej przestrzeni. Zastosowana w warsztatach artystycznych forma zabawy plastycznej, muzycznej i ruchowej miała na celu stworzone uwarunkowania zewnętrzne przenieść na zachowania wewnętrzne, które z kolei generowałyby dobre samopoczucie, samozadowolenie i poczucie bezpieczeństwa. Celowo w powyższych badaniach komunikacji społecznej nie uwzględniono „wywiadu przez rysunek”, nie zajmowano się ujawnieniem standardowych wskaźników poznawczych i emocjonalnych, nie chodziło nam przecież o diagnozowanie zaburzeń³⁴.

³¹ W. Dykcik, *Wspólnota szkoły specjalnej ze środowiskiem*, Poznań 1979.

³² A. Mikut, *Agresja młodzieży...*, Kraków 2005, s. 103.

³³ M. Bogus, *Plastyka inaczej*, s. 231.

³⁴ O metodach i narzędziach badawczych związanych z rysunkiem oraz przegląd literatury tematu podaje M. Połusznar-Owczar, *Niepełnosprawność a rysunek* [w:] *Człowiek wobec ograniczeń*, red. Z. Tarkowski, G. Jastrzębowska, Lublin 2003, s. 268–280.

Incydentalnie traktowane w szkołach zajęcia artystyczne dla dzieci niepełnosprawnych³⁵ (choć sami rodzice przyznają, że najkorzystniejszą dla ich dzieci formą integracji są zajęcia muzyczne i plastyczne, tańce, zabawy i wycieczki³⁶), dla nas stanowiły centrum wspólnej zabawy. Czy zatem tworzenie sytuacji warsztatów artystycznych poza obrębem co-

dziennej aktywności jednej i drugiej grupy jest dobrym sposobem na wszystkie formy (niewerbalnej, intencjonalnej i werbalnej) codziennej komunikacji? Badania będą kontynuowane. Wydaje się jednak, że takie „świętowanie” bez okazji oparte o krąg twórczości, z wspólnymi działaniami obejmującymi nauczycieli (także akademickich), studentów i dzieci, jest świetną okazją do wspólnego „poznawania się”.

³⁵ Zenon Gajdzica podaje, że w tego typu zajęciach bierze udział niecałe 4% badanych uczniów z upośledzeniem umysłowym. Por. Z. Gajdzica, *Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Lublin 2003, s. 356.

³⁶ A. Żyta, *Szanse i zagrożenia integracyjnego kształcenia i bytowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003, s. 31.

2007

Warsztaty artystyczne pretekstem do badań komunikacji społecznej dziecięcych grup integracyjnych, w: *Pedagogika specjalna – wybrane problemy edukacyjno-wychowawcze*, red. A. Siedlaczek-Szwed, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego AJD, Częstochowa 2007, s. 245–259.

Niekończące się poszukiwania

Praca dydaktyczna to niekończące się poszukiwania inspiracji w teorii a nade wszystko w praktycznym działaniu. To również przygotowanie przyszłych nauczycieli/animatorów kultury do generowania wartości. Jedną z nich jest umiejętność dzielenia się radością życia w działaniach artystycznych, akcjach i warsztatach plastyczno-muzycznych, których plusem może być (choćby w stopniu minimalnym) pogłębianie wszystkich obszarów życia: bycia/istnienia, przynależności i stawania się. Bo dydaktyka to nie tylko zajęcia wynikające z programu i toku studiów i działalność kolejnych instytucji ale indywidualna „robota” pojedynczych osób wynikająca z „potrzeby serca”, radosna, spontaniczna, wręcz odruchowa.

Takich ludzi, z odnawialnym źródłem energii pedagogicznej odnajduję w grupach studenckich. Zaangażowani, pełni zapału młodzi ludzie, są grupą chciałoby się zażartować „specjalną”, o nietypowych potrzebach pracy na rzecz innych. To osoby dobre i piękne, bo jak powiedział Marsilio Ficino: *Istnieje pewna doskonałość wewnętrzna i zewnętrzna. Wewnętrzna wytwarza zewnętrzną. Tamtą dobrem, a tę możemy nazwać pięknem*¹. Powyższe cechy uzupełniane są altruizmem ludzkim i umiejętnością pomocy innym, zwłaszcza tym, którzy

mają odmienne potrzeby edukacyjne. Imperatyw wewnętrzny dzielenia się własnym entuzjazmem artystycznym owocuje kolejnymi warsztatami twórczymi, które zajmują się nie tylko dzieckiem zdolnym lub „typowym” uczniem szkolnym, ale nade wszystko tym z niepełnosprawnością intelektualną. Afiliacją takiej postawy są prowadzone zajęcia plastyczne (cykliczne w latach 1996–1999) w Instytucie Plastyki i innych placówkach, będące sprawdzianem umiejętności praktycznych jak i służące badaniom podłużnym (które zajmują się rozwojem procesu twórczego indywidualnych przypadków).

Prowadzone warsztaty to fragment programu autorskiego, ale dla studentów zawsze są to zajęcia dobrowolne, oparte na wolontariacie. Przyciągają zwłaszcza tych, wykazujących się ponadprzeciętnymi umiejętnościami pracy z dzieckiem, zdolnych do dostrzegania wszelkich reakcji i sygnałów płynących od uczestników warsztatów, nie tylko werbalnych, ale związanych z ekspresją ciała, ruchem, tembrem głosu. Zajęcia w integracyjnych grupach łączących dzieci zdrowe i z różnymi dysfunkcjami (autyzm, ADHD, upośledzenie umysłowe), dodatkowo stają się sposobem łączenia rozbieżnego wieku uczestników akcji (od 3 do 17 lat). Takie warsztaty są obszarem stymulowania wzajemnie podejmowanych sytuacji twórczych, gdzie

¹ W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 3, Wrocław 1967, s. 130.

warunki materialne, metodyczne i emocjonalne pozostają bez zarzutu. Często przekraczają założone scenariusze, i trudno je opisać codziennymi sytuacjami pedagogicznymi. Edukacja z głębokim przeżywaniem, wymykająca się normom to chociażby wielodniowe, wyczerpujące malowanie świetlicy w internacie (by dzieciom sprawić przyjemność przebywania w jasnym pomieszczeniu), to mimowolne tworzenie kultury zachowań przyszłych pedagogów. Kultury kształtowania charakterów będącej źródłem życia emocjonalnego, źródłem afektów, namiętności wolontariuszy, którzy łączą się w upowszechnianiu integracji z innością, z ludźmi z mniejszymi szansami.

Praca nauczyciela akademickiego daje ogromne możliwości inkubowania w studentach potrze-

by będącej chęcią pozostawienia choćby symbolicznego śladu trwania w kulturze społeczności, w pamięci innych. Może kreować zadania ponadosobiste i angażować na rzecz wspólnych celów. Takie włączanie w działania towarzyskie a zarazem edukację nieformalną stwarza także możliwości zaspokojenia potrzeby hubrystycznej i uczuć zarówno autopatycznych jak i (emocje skierowane na ją) jak i heteropatycznych (emocje zogniskowane na innych).

2008

Niekończące się poszukiwania inspiracji, w: *30 lat Instytutu Plastyki*, red. J. Piwowarski, Częstochowa 2008, s. 252.

Podkówka szczęścia. Upowszechnianie kultury w dziecięcych grupach integracyjnych – edukacja pozainstytucjonalna/nieformalna

„Upowszechnianie kultury dziś – jako wyzwanie dla współczesnej edukacji kulturalnej” – tytuł konferencji wydał mi się idealny do zaprezentowania pewnych działań. Mowa o czynnościach i badaniach obejmujących jeden aspekt edukacji i kultury, a mianowicie grup aktywności twórczej łączących osoby zdrowe i osoby z dysfunkcjami intelektualnymi. Takie grupy (choć nie jestem pedagogiem specjalnym a plastykiem), od przeszło 12 lat powołuję do wspólnej pracy uważając, że zbyt mało ich w edukacji szkolnej, a „na lekarstwo” w tej nieformalnej.

Świadomość/działanie/zmiana

Tytułowe „wyzwanie” edukacji kulturalnej to zatem m.in. dostrzeganie potrzeb „innych”, powoływanie grup integracyjnych, akceptacja i „współbycie”.

Tak powinno być, a jak jest? Przecież takie państwo, (taka państwa kultura) jaki jego stosunek do osób niepełnosprawnych¹. Z każdym rokiem gru-

pa „sprawnych inaczej” rośnie, w tej chwili społeczność tych osób w naszym kraju liczy ok. 4,5 miliona osób, a GUS przewiduje, że w pierwszej dekadzie XXI w. liczba niepełnosprawnych w Polsce wyniesie ok. 6 milionów osób. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych² mówi m.in. o prawie nauki wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami i możliwości komunikacji międzyludzkiej, a także o pełnym uczestnictwie w życiu kulturalnym i artystycznym. Zatem jak pisze Władysław Dyk-cik³ niezwykle rolę ma tu do spełnienia edukacja

za osoby niepełnosprawne w Polsce. Przyjęcie bowiem Karty jako ustawy oznaczałoby przyznanie się państwa, że ma ono wobec niepełnosprawnych obowiązki. W uchwale zapisano na końcu, że parlament ma obowiązek składać każdego roku sprawozdanie z przestrzegania zapisów Karty przez różne resorty. <http://www.integracja.org> dostępność: 2006-10-10.

² KPN, *Rządowy Program Działań na rzecz osób niepełnosprawnych*, Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 z nowelizacją z dnia 24 lipca 1998 r.

³ W. Dyk-cik, *Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w środowisku życia*, Warszawa 1997, cyt. za: Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Zielona Góra 2000, s. 15.

¹ Polska Karta Praw Osób Niepełnosprawnych została uchwalona w 1997 roku. W KRON zostało wyrażone przekonanie, że rząd wciąż nie chce wziąć na siebie odpowiedzialności

i pomoc społeczeństwa. Bez tej pomocy nasz kraj i wiele innych, nie będzie mogło wyjść z cywilizacyjnej i kulturowej zapaści oraz stworzyć nowoczesnej moralności i demokratycznej kultury.

Sama kultura nie wymaga wyjaśnienia, wymaga tylko analizy⁴, a ponieważ edukacja to także wychowanie do odbioru czegoś lub wychowanie przez przeżywanie czegoś, chciałabym mówić o pewnym apostołacie kultury budowanym przez działania artystyczne. Owo uczestnictwo dotyczy w równym stopniu ludzi sprawnych i „upośledzonych”, ludzi żyjących w różnych środowiskach, wyposażonych w różne kompetencje. „Osoby niepełnosprawne w pełni są podmiotami ludzkimi z należnymi im wrodzonymi, świętymi i nienaruszalnymi prawami, które mimo ograniczeń i cierpienia wpisanych w ich ciało i władze, stanowią jednak o szczególnym znaczeniu godności i wielkości człowieka. Osoba przeto w jakiś sposób „upośledzona”, będąc podmiotem ze wszystkimi jego prawami, winna mieć ułatwiony dostęp do uczestnictwa w życiu społeczeństwa we wszystkich wymiarach i na wszystkich poziomach, odpowiednio do swych możliwości. Osoba „upośledzona” jest jednym z nas i w pełni uczestniczy w naszym człowieczeństwie.”⁵

⁴ M. Douglas, *Cultural bias*, Berkeley 1978, cyt. za: J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, s. 244.

⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Laborem exercens*, 1981. r. XXII.

I na nic zda się epatowanie hasłami o tolerancji, o współdziałaniu. Jak bowiem wygląda praktyka uczestnictwa/komunikacji? Specjalnie podkreślam tu słowo „komunikacji”, gdyż często mówimy o szerokiej komunikacji międzykulturowej, o przenikaniu w kulturach pogranicza, wzajemnym zrozumieniu dla inności. Odnoszę wrażenie, że zajmując się grupami integracyjnymi też spotykam się z komunikacją „międzykulturową” – i ciągłym społecznym rozgraniczaniem na kulturę zdrowych i kulturę „sprawnych inaczej”. Tworzenie kultury z modelem „między” – a więc takiego z jedną nogą w kulturze zdrowych – („lepiej?”) a jedną nogą w „świadomych” projektach dla tych z dysfunkcjami, jest dla mnie nie do przyjęcia. Owszem, teoria zakłada konieczność wystrzegania się, modelu separacyjnego, wyodrębniającego niepełnosprawnych, z ich udziałem w kulturze zaspokajającym we własnym gronie, i proponuje promowanie modelu akceptacji, który prowadzić ma do integracji z włączaniem niepełnosprawnych do innych środowisk. Praktyka zaś pozostawia wiele do życzenia, pomimo dużej społecznej świadomości problemu.

Dlaczego zatem tak często obejmuje nas teoria „zaćmienia”?

Jak podaje literatura tematu, wśród problemów dotyczących osób niepełnosprawnych właśnie możliwość rozrywki i uczestnictwa tej grupy w działalności społecznej oceniane jest wśród liderów

środków lokalnych jako najmniej pilne⁶. Sami niepełnosprawni, możliwość kształcenia i uczestnictwa w kulturze wymieniają już na 4 miejscu. Potrzeby towarzyskie, osobiste, rekreacyjne są dla jakości życia tych ludzi równie ważne jak rehabilitacyjne, mieszkaniowe czy zatrudnienia⁷.

Wszyscy spotykamy się z niepełnosprawnością, ale czy zachowujemy kulturę empatii bez jednoczesnej próżności „jakiż ja jestem dobry, bo pracuję na rzecz niepełnosprawnych”? Czy „ja” realizuje się wraz z „my” czy jest „w gronie”? Edukacja „pogranicza”, choć w oryginalnym kontekście najczęściej dotyczy pogranicza kultur państwowych bądź etnicznych, dla nas może stanowić pogranicze świata zdrowych i niepełnosprawnych, pogranicze, które może prowadzić do edukacji „globalnej”, jeśli globalne będzie oznaczać „wszyscy”. Edukacja globalna, kulturowa to przecież także propozycja wzajemnego wzbogacania poprzez poznawanie cudzej inności⁸, z uświadomieniem sobie różnych powiązań, zdobyciem wiedzy o tym innym „obcym” (tu: nie z mojej grupy, szkoły), poznaniem odmiennych zachowań, uświadomieniem sobie wzajemnych lęków. To także „kultura” edukacji z koniecznością wy-

chowania do empatii, tak by zdrowy oceniał niepełnosprawnego partnera z jego pozycji oraz wychowanie do szacunku z pożądaną wrażliwością, a może nawet sympatią w ocenianiu innych/odmiennych. Clifford Geertz pisał: „Jesteśmy (...) niedoskonałymi i nie do końca ukształtowanymi zwierzętami, które rozwijają się i zyskują postać ostateczną dzięki kulturze, ale nie dzięki kulturze ogólnej, lecz dzięki specyficznym jej formom”⁹. Jedną z tych form może być kultura transgresji. Wiem, że ten wielokrotnie używany termin może już drażnić, ale mowa tu nie tylko o transgresji osób niepełnosprawnych do wyjścia poza swoje granice w próbach przezwyciężania własnej niedoskonałości intelektualnej czy fizycznej, ale także jako transgresja zdrowych i wyjście poza sferę „nienaturalności” obcowania z niepełnosprawnym. Ten obszar ciągle zdominowany jest przez pewien rytualizm i konformizm, często uzupełniany obłudą i upozorowaniem. Przykładem może być chociażby wypowiedź niewidomego, który będąc petentem w urzędzie traktowany jest jak ktoś pozbawiony praw publicznych, ponieważ urzędnik zwraca się nie bezpośrednio do niego, a do jego przewodnika: „czy on się zgadza...?”¹⁰.

⁶ H. Ochoczenko, *Liderzy środowiska lokalnego wobec osób niepełnosprawnych*, Zielona Góra, s. 298.

⁷ Tamże, s. 39.

⁸ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 117.

⁹ C. Geertz, *The interpretation of cultures*, New York 1973, za: J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, s. 16.

¹⁰ Wypowiedź niewidomego w programie publicystycznym „Polacy” emitowanego w TVP 1 w dn. 11.10.2006 godz. 22.00.

Założenia/chęci/pragnienia

Transgresja jako wyjście poza swoje granice powinna łączyć się też z ekspansją pary/grupy niepełnosprawny – zdrowy w czterech światach: „ku rzeczom”, „ku ludziom”, „ku symbolom” a nade wszystko „ku sobie”¹¹. Taka ekspansja to nie pozorna/sztuczna integracja, ale odczuwane przez jednostkę niepełnosprawną więzi społecznej z innymi ludźmi, przynależność do nich i akceptacja, to „włączenie” w społeczność osób pełnosprawnych, to spotkanie ukierunkowane na komunikację, na przekraczanie własnych granic i na udział w prawdziwym dialogu, który jest najpełniejszą formą upowszechniania kultury „marzenia”. Granice ludzkich możliwości są otwarte, pełne indywidualnych intencji, nie należy zatem wyprzedzać i „załatwiać” – także w kulturze – czegoś za niepełnosprawnego.

Hans-Georg Gadamer pisał, że „(...) rozumienie innego nie prowadzi do rzeczywistego rozumienia, jeśli u podstaw tego rozumienia leży z góry założone wczuwanie się w przeżycie drugiej osoby. Rozumiejąco, wyprzedzając wszystko, co mówi partner, nie pozwalamy bowiem w rzeczywistości na to, by jego słowa do nas dotarły. To sposób, by nie dać sobie nic powiedzieć”¹². Nie pozwólmy zatem,

by wspólne działania, kultura „współbycia”, wczuwania się, zaistniała jako kultura „narzucania się” i wreszcie nie doprowadziła do kultury cierpienia¹³.

Obserwować/rozumieć powinniśmy także siebie, aby nie spowodować uczucia napięcia obciążającego psychicznie w postaci przykrego stanu emocjonalnego¹⁴. Sam „lęk” społeczny przed stykaniem się z osobami upośledzonymi umysłowo (bywa, że utożsamiani są oni z ludźmi chorymi psychicznie, sic!) może być tak silny, że doprowadza do buntu i braku akceptacji tej „inności”, natomiast „oswojone” kontakty, pełne dobrowolności, powodują zmianę perspektywy patrzenia na niepełnosprawność.

Najszybciej zmiana postaw dokonuje się u najmłodszych, zatem wspólne działania integracyjne mogą spowodować u dzieci obu grup wycofanie się z poprzedniej roli (nie toleruję/nie toleruję mnie), identyfikację z nową rolą (może mogę robić coś wspólnie) i doskonalenie się w ramach nowej roli (umiem działać wspólnie), aż do zespolenia tej roli (chcę dalej działać wspólnie). Chodzi

¹¹ J. Koziński, *Transgresja...*, s. 66.

¹² H.-G. Gadamer, *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, cyt. za: A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 43.

¹³ Mam na myśli „cierpienie” zaobserwowane podczas pracy w Domu Pomocy Społecznej z ludźmi chorymi psychicznie, którym serwowano taką dawkę działań kulturalnych, zajęć teatralnych i ruchowych, że po pewnym czasie dało się zaobserwować „uciekanie” pensjonariuszy z pracowni terapeutycznych.

¹⁴ H. Larkowa, *Postawy otoczenia wobec inwalidów*, Warszawa 1970, za: H. Ochoczenko, *Liderzy środowiska lokalnego wobec osób niepełnosprawnych*, Zielona Góra 2000, s. 91.

bowiem o to, by wzajemna nieufność została zamieniona w odczucie, że w grupie mieszanej/integracyjnej fajnie jest się bawić. Postrzeganie upośledzonych intelektualnie w kategoriach jednej z form dewiacji (niestety), prowadzi do zdegradowania, odizolowania ich, ukarania chociażby przez przypisanie określonej nazwy/etykietowanie a wręcz napiętnowania.

Jak podkreśla Aleksandra Maciarz niezwykle korzystne w przygotowaniu dziecka niepełnosprawnego do życia w społeczeństwie (i dodajmy kulturze) jest spontaniczne i celowo zorganizowane uczestnictwo w tym życiu (tej kulturze)¹⁵, a zatem prowokujemy przebywanie wychowanków w identycznych sytuacjach wychowawczych i edukacyjnych, tak by negatywne skutki spowodowane np. częściową izolacją w zakładach specjalnych zostały niwelowane kontaktami ze środowiskiem dzieci pełnosprawnych.

Niech niepełnosprawni zaczną myśleć kategorią „wiem, że mogę”, bo jak wspomniano brzegi ludzkich możliwości są otwarte i właściwie nie można mówić o granicach absolutnych, których nie da się przełamać (biorąc pod uwagę indywidualne, osobnicze możliwości).

Owo „wiem, że mogę” to także umiejętność komunikowania się z otoczeniem, to gotowość do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, ujaw-

nianie swoich emocji. Jak zauważono, dzieci nie-sprawne umysłowo kontaktując się z innymi nie dzielą się z nimi swoimi wewnętrznymi przeżyciami¹⁶, a przecież chodzi o uruchomienie u tych dzieci prawdziwego „ja”, a nie o narzucanie sposobów myślenia, osądów moralnych i chodzenia „właściwymi” ścieżkami.

Kultura to także intymna potrzeba wyrażania siebie i ubogacania swoich odczuć, przeżyć. Zatem jeśli nie będzie „odpowiedniego” towarzystwa dla dziecka niepełnosprawnego, do zabaw, śpiewu, malowania itp. to późniejsze jego uczestnictwo w kulturze może być krępujące, a być może zupełnie zniknie potrzeba przynależności do kultury. Badania pokazują, że młodzież upośledzona umysłowo nie różni się w sposób istotny od prawidłowo rozwijających się rówieśników ani podatnością na emocjonalne zarażenie, ani ekstremalną wrażliwością emocjonalną, ani tendencją do wzruszania się doświadczeniami, ani tendencją do współczucia i sympatycznego odnoszenia się do innych, gotowością do zawierania kontaktów¹⁷, a przecież wszystkie te czynniki są niezwykle istotne w uczestnictwie i przeżywaniu kultury. Nawet jeśli koncepcja pełnej integracji sprawnych

¹⁵ A. Maciarz A, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987.

¹⁶ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Zielona Góra 2000, s. 57.

¹⁷ R. Kościelak, *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*, Gdańsk 1995, s. 210.

i niepełnosprawnych traktowanych jako „jedno”, ze względu na różne czynniki ekonomiczno-merytoryczne (zewnętrzno-wewnętrzne) nie jest do końca możliwa¹⁸ to odmiana integracji całkowitej – integracja niepełna polegająca na włączeniu osób niepełnosprawnych w społeczność choćby przez zajęcia artystyczne – to konieczność kultury. Poprzez twórczość plastyczną, muzyczną, ruchową, poetycką (nawet jeżeli jest namiastką wyrażania własnych pragnień) komunikujemy się z otoczeniem, emocjonalnie kontaktujemy z innymi ludźmi, dajemy upust afirmacji swojej radości i nie pozwalamy by uczucie osamotnienia¹⁹ i pustka „duchowa” była udziałem kultury. Edukacja artystyczna w grupach integracyjnych wydaje się być przygotowana wraz ze swoimi ideami i środkami do upowszechnienia działań w obszarze kultury.

Obserwowalna u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wyuczona bezradność (także poczucie zewnętrznej kontroli), w działaniach artystycznych zastępowana jest promowaniem samodzielności. Tu nie ma uczestników „gorszego rodzaju” podporządkowujących się nakazom innych, tu można stać się „przywódcą”, tu podwyższa się samoocenę u dzieci niepełnosprawnych, co z kolei powoduje

większą integrację w środowisku. Działania artystyczne to świat barw, dźwięków, kształtów, które chcą „oglądać, dotykać, słuchać (...) ręką, uchem, ruchem”²⁰. Tu aktywność, która nawet w nieznacznym stopniu przekracza umiejętności i zdolności, zostaje dostrzeżona. Owa radość po rozwiązaniu zadania artystycznego, które dla dziecka stanowiło nieprzekraczalny stopień jego możliwości, może stanowić silny bodziec do pokonywania innych trudności związanych z niepełnosprawnością (tak było podczas wielu zadań plastycznych, początkowe „nie potrafię” przeradzało się w „mogę jeszcze raz”, „chcę zrobić kolejną pracę”). Po prostu to polepszanie swojego samopoczucia (bez szumnego mówienia o arteterapii).

Oczywiście sukcesy w tej dziedzinie kultury to także zabezpieczenie warunków materialnych do pracy i życzliwy, akceptujący stosunek „zewnątrza” z podmiotowym uczestnictwem i twórczym włączeniem się w czynności pozwalające przekształcać siebie.

Działania/przyjemności/ty i ja

Mówiąc o artefaktach, a tym samym o „materialnym” zabezpieczeniu włączania w kulturę ludzi niepełnosprawnych, najczęściej utożsamiamy

¹⁸ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Znaczenie samooceny...*, s. 17.

¹⁹ Uczucie osamotnienia u młodzieży lekko upośledzonej występuje w szerokim zakresie, jest nawet trzykrotnie większe wobec grupy młodzieży w normie intelektualnej. R. Kościelak, *Integracja społeczna...*, s. 173–4.

²⁰ N. G. Morozowa, G. W. Kuzniecowa, *Osobiennosti poznawatielnoj diejatielnosti i obuczenia umstwiennio ostałych dietiej doszkolnogo wozrasta*, Moskwa 1978, s. 18.

to zaplecze z konkretną instytucją. Kojarzmy z programowymi, obligatoryjnymi „obowiązkami” urzędów, fundacji, organizacji. Nie umniejszając programom upowszechniania kultury, które realizowane są we wspomnianych organach, należy nadmienić, że dla niektórych propagatorów działań artystycznych często same instytucje (z ich biurokracją, listami obecności, zabieganiem o dotacje) stają się barierą nie do przezwyciężenia. Dla tych, którzy zgadzają się z tezą Ericha Fromma i Abrahama Masłowa, iż instytucje hamują wszelkie objawy samodzielności, blokują spontaniczną działalność innowacyjną i twórczą, są przeszkodą w samorealizacji człowieka²¹, pozostaje działalność nieformalna. Właśnie działania w płaszczyźnie struktur nieformalnych są weryfikatorem społecznej integracji.

Bo upowszechnianie kultury to nie tylko działalność wielkich instytucji i stowarzyszeń, ale także indywidualna „robota” pojedynczych osób, i często (wnioskuję ze swoich doświadczeń) jest to „czynność” radośniejsza, spontaniczna, wręcz odruchowa, bez myślenia o kolejnych rozliczeniach i kosztorysach. Szczególnie w małych miejscowościach funkcjonują nauczyciele/twórcy/działacze, którzy nie dla splendoru czy uznania w mediach organizują grupy integracyjne, inwestują swój czas i środki materialne oraz pracują z „potrzeby

serca”. Dla mnie właśnie takie akcje są wyznacznikiem świadomej kultury, a nie „marketingiem” osób promującym w dużej części siebie. Takich ludzi odnajduję w grupach studenckich (wśród artystów i muzyków) z którymi mam zajęcia.

I kiedy nam już ciasno w murach, kiedy zajęcia nie wystarczają, kiedy w głowach młodych ludzi dojrzały pomysł „dawania z siebie”, dzielenia się swoimi talentami – trzeba działać. Tak powstała myśl o stworzeniu nieformalnej wyspy edukacyjnej.

Wyspa ta nie potrzebuje statutów i pomieszczeń, wyspa to ludzie dzielący się swoimi pomysłami i doświadczeniami, ludzie którzy łączą środowisko dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, grono dzieci z rodzin pełnych i takich, które przez cały rok (lata) pozostają w Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych, dzieci mających odmienne kompetencje, różny potencjał twórczy, różny język komunikacji. Wyspa edukacyjna to nieformalny projekt nastawiony na wielu partnerów: wykładowców, studentów, dzieci a także osoby, które w upowszechnianiu kultury pełnią rolę „dobrej cioci” czy Świętego Mikołaja.

Wyspa edukacyjna to upowszechnianie kultury poprzez akcje, warsztaty plastyczno-muzyczne a także wymianę doświadczeń na gruncie prywatnych, domowych „konferencji”, gdzie oglądamy filmy, nagrania, konstruujemy pomysły. Nie są to „obiady czwartkowe”, ale sprawdzian „radzenia” sobie w kulturze prowincji. Nie mówimy

²¹ Myśl przytoczona za: J. Kozielecki, *Transgresja i kultura...*, s. 171.

o konstruowaniu wielkiej kultury, nie odwołujemy do wyzwań z raportów Federico Mayora czy Jaquesa Delorsa, ale skarb upatrujemy w chęci uczestnictwa w kolejnych „sprawach” coraz to większej ilości wolontariuszy. Jest w nas chęć, by ta „mała” kultura stała się źródłem życia emocjonalnego, źródłem afektów, namiętności dla wszystkich tych, którzy łączą się w upowszechnianiu integracji z innością, z ludźmi z mniejszymi szansami.

Dlatego nie boimy się dyfuzji polegającej na przenikaniu noszonych w sobie treści i marzeń.

Zawsze należy zacząć od siebie, dlatego jako nauczyciel akademicki mogłam przez pewien krótki czas przybrać rolę „lidera”, wykorzystując atut prowadzenia wykładów i „siłę” przykuwania uwagi studentów. Dzieliłam się własnymi doświadczeniami pracy z grupami dziecięcymi²², mówiłam o sensie i celach wspólnych działań. Przekonywałam do próby podjęcia praktyki, bo, jak wynika z badań, wkrótce każdy wychowawca i nauczyciel zetknie się z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych²³. Oczywiście nie zna-

czy to, że wszystkich studentów zainteresowałam problemem nieformalnej pracy na rzecz integracji środowisk dzieci zdrowych i upośledzonych, ale mogłam wskazać pewne możliwości, przełamać lęki przed pracą z nimi.

Niżej opisane warsztaty artystyczne są zatem pewną formą upowszechniania kultury i doświadczeniem tej kultury, będącej udziałem wszystkich zaangażowanych. Założyliśmy w nich pewną obserwację uczestniczącą, badającą komunikację poprzez działania artystyczne pomiędzy dziećmi zdrowymi a upośledzonymi umysłowo. Jednak podczas samych działań wszyscy staliśmy się podmiotami badania, które zatoczyło koło zamieniając role obserwujących i obserwowanych²⁴. Jak powiedziałam zależało nam na naturalności działań artystycznych we wspólnej grupie integracyjnej, ponieważ życie w jednorodnym i monotonnym otoczeniu w którym doświadczenia intelektualne są ograniczone, hamuje rozwój dziecka.

Do udziału w warsztatach artystycznych „Podkówa szczęścia” zaprosiliśmy 20 dzieci z upośle-

22 Opisany w kilku artykułach, m.in. *Plastyka inaczej* [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Kraków 1998., s. 231–238; *Tu nie ma kątów* [w:] *U podstaw edukacji plastycznej*, red. S. Popek, R. Tarasiuk, Lublin 2000., s. 187–196; *Róbmy swoje* [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000., s. 514–522.

23 W roku szkolnym 2001/2002 w polskich szkołach uczyło się łącznie ponad 88 tys. uczniów z niepełnosprawnością, w tym ok. 48 tys. w szkołach ogólnodostępnych a 40 tys.

w szkołach specjalnych. Podaję za: J. Kuczyńska-Kwapisz, *Wychowanie do integracji*, [w:] *Wątki zaniedbane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Katowice 2004, s. 36.

24 Studenci mający obserwować dzieci stali się obiektem mojej obserwacji – oni w sposób dociekliwy kontrolowali, czy teoretyczne założenia sprawdzają się w praktyce, wszyscy zaś zostaliśmy ocenieni – zaobserwowani przez dzieci, które to same przecież miały być obiektem badań.

dzeniem umysłowym w stopniu lekkim z internatu Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego i 20 dzieci w podobnym wieku ze szkół publicznych²⁵. Akcja została przeprowadzona na terenie ogniska TKKF „Pegaz” w Częstochowie²⁶. Głównym celem warsztatów było kształtowanie nastawienia prospołecznego jako gotowości i umiejętności współpracy z innymi ludźmi. Nie mniej ważnym było dla nas uzyskanie wzrostu aktywności społecznej dzieci niepełnosprawnych, integracja środowiska dzieci upośledzonych ze społecznością dzieci zdrowych.

Założono: aktywizację przystosowania społecznego poprzez integrację kulturalną, uzyskanie poczucia wspólnego sprawstwa w zdarzeniach poprzez działania edukacyjne, próbę wykształcenia samokontroli i kontroli nad stanami otoczenia – emocjonalną empatię grupy, rozładowanie napięć, koncentrację na zadaniu a nie na własnej osobie, korygowanie zachowań agresywnych i przesadnie introwertycznych poprzez proces twórczy, podejmowanie działań kierowanych ciekawością twórczą, próbę wykształcenia otwartości na odmienne sposoby widzenia świata, właściwe kierowanie energią wynikające z naturalnego popędu

do twórczości oraz ćwiczenie sprawności pozawerbalnego komunikowania się z otoczeniem poprzez proces twórczy i wytwory plastyczne.

W zakładanych korzyściach chcieliśmy uzyskać: integrację społeczności dzieci niepełnosprawnych i zdrowych podczas wspólnej zabawy i działań plastycznych, pogłębienie relacji z innymi ludźmi poprzez uczestnictwo w działaniach grupowych, uzyskanie zachowań altruistycznych, pomocnych i współpracujących, wykształcenie odwagi w działaniach artystycznych prowadzących do samodzielności w podejmowaniu i ponoszeniu odpowiedzialności za decyzje oraz opanowanie prostych, a atrakcyjnych (wybranych) technik pracy artystycznej.

Reszta pozostawała spontanicznym działaniem z wspólną zabawą (dzieci, zaproszeni aktorzy z Teatru A. Mickiewicza w Częstochowie, nauczyciele z internatu, rodzice, studenci Wydziału Edukacji Artystycznej Akademii im. J. Długosza). Założyliśmy działania artystyczne podzielone na kilka sekwencji muzycznych, taneczno-rytmicznych, plastycznych, ale także ćwiczeń poprowadzonych przez aktorów. Właśnie oni zagadkami, wierszami i krótkimi „wprawkami” aktorskimi rozpoczęli wspólne warsztaty. Następną formą aktywności były wspólne tańce i muzykowanie. Kolejnym etapem stały się warsztaty plastyczne w parze: dziecko niepełnosprawne – dziecko zdrowe, zadania na wzajemne odczuwanie emocji i komunikację

²⁵ Zaproszenie dla dzieci zdrowych, zachęcające do wspólnych działań ukazało się w lokalnej gazecie.

²⁶ „Pegaz” to klub jeździecki z lokalizacją w otulinie krajobrazowego Parku Jurajskiego, stąd tytułowa „Podkówka”, która jak wiadomo jest także symbolem szczęścia i dobrobytu.

niewerbalną. Wszystkie te działania prowadziły do wspólnego biesiadowania przy ognisku i życzliwego „współbycia” z brakiem wyróżnienia kogokolwiek, bez rozdawania nagród i dyplomów. Bo wszyscy pozostawaliśmy w centrum (założenie decentralizacji międzypersonalnej).

Scenariusze warsztatów:

Część I. Temat: „Jestem ruchem...”

- wspólne działania ruchowo-taneczne dla wszystkich dzieci – integracja,
- ćwiczenia eurytmiczne, malowanie dźwięków (ciałem), ćwiczenia rozluźniające, ćwiczenia na wzajemne zaufanie, ćwiczenia dramatyczne, tańce integrujące

Część II. Temat: „Jestem sobą – na szczęście”

- ćwiczenia w parze: dziecko niepełnosprawne – dziecko zdrowe,
- zadania na wzajemne odczuwanie emocji, komunikacja niewerbalna,
- usprawnienie manualne – odwaga działań,

Ta część akcji plastycznej została podzielona na dwie części.

Pierwsza, była odważnym sposobem pracy w największym dla nas formacie. Była to zabawa na płótnie 60 metrów na 1,60, rozpoczynająca się rozmowami o ludzkich charakterach, zaletach, ukrywanych niepokojach, talentach, wadach. Ko-

lejno następowały ćwiczenia ruchowe, które były symbolicznym sposobem przekazania „odczuwania” siebie. Gestem, rzeźbą ciała, tzw. „stop klatką”, uczestnicy pokazywali własną naturę, usposobienie, sposób bycia. Uczestnicy, dobrani parami odrysowywali wzajemnie swoje kontury na wyznaczonych polach płótna – był to wielki biały „dywan” na murawie. Biel symbolizowała czystość i prośbę o wypełnienie działaniami tak różnymi, jak indywidualni byli uczestnicy spotkania. Kontury odrysowywane przez partnera (ćwiczenie na zaufanie, wzajemne poznawanie, dotyk), mogły na siebie zachodzić, tak jak we wzajemnych relacjach nasze osobowości wzbogacają innych. Kolejnym etapem pracy było namalowanie – wypełnienie kolorem, fakturą, kreską – własnych konturów. Przeprowadzano w trakcie malowania rozmowy: jakim kolorem się czujemy i dlaczego, oraz w jaki sposób za pomocą kreski przedstawić własny charakter. Po wykonaniu ćwiczenia następowała zamiana miejsc mająca pogłębić „partnerskie” relacje osoba niepełnosprawna – dziecko zdrowe.

Ten „kontur-charakter” został wzbogacony poprzez percepcję drugiej osoby – towarzysza. Czy ona widziała nas tak samo? (empatia, recepcja społeczna). Po wypełnieniu wszystkich wolnych miejsc na materiale uczestnicy przeszli pochodem do miejsca ogniska, wieszając „ciąg” swoich charakterów wokół kręgu biesiady. W ten sposób mieliśmy potrójny mandaliczny świat: palącego

się ognia, nas siedzących wokół niego, a za nami wyobrażenie naszego sposobu odczuwania siebie nawzajem, w formie ogromnego obrazu – wyrazu plastycznego na płótnie.

Druga część zatytułowana „Podkówka życzeń” – to zabawa plastyczna przeprowadzona na formacie 15 x 15 cm. Materiał na którym dzieci pracowały to rodzaj „chusteczki-serwetki”, na której nadrukowano podkówkę. Działania zaczynały się od krótkiego wprowadzenia w symbolikę znaczeń przedmiotów i kolorów, a także gestów: podkawa jako symbol szczęścia, kolory utożsamiane z przyjaźnią, ciepłem miłością, gesty przyjaźni (klepanie po plecach, podawanie dłoni). Nastąpiła praca indywidualna polegająca na odbiciu własnej dłoni (zanurzonej w farbie) w konturze podkowy – symbolika podania własnej pomocnej dłoni, gest przyjaźni. Kolejnym elementem czynności plastycznych było napisanie na własnej „chusteczce” życzeń – prezentu dla innych uczestników akcji: Życzę Ci..., Chciałbym Ci podarować...

Po zakończeniu działań plastycznych nastąpiło wzajemne obdarowanie się własnymi pracami pomiędzy uczestnikami grupy – magiczna, symboliczna wymiana dobrych życzeń i „prezentów”.

Część III. Temat: „Moje okno na świat”

- działania nastawione na wizualizację własnych stanów idealnych, rozpoczynające się pokazem multimedialnym: pejzaże, repro-

dukcje obrazów, zdjęcia ilustrujące nastroje i marzenia twórców,

- poznawanie nowych technik wyrazu plastycznego – malowanie na szkle,

Zabawa rozpoczęła się pokazem multimedialnym i rozmową o tym, że każdy z nas, podobnie jak artyści, których dzieła oglądaliśmy, nosi w sobie idealny obraz świata. Może on zaistnieć w naszym oknie, „różowej szybie” przez którą łatwiej oglądać to co trudne i niepożądane.

Każdy z uczestników wykonał indywidualnie pracę plastyczną, polegającą na namalowaniu własnej wizji świata, świata który chciałby zobaczyć. Po ukończeniu pracy – okna/witraże zostały powieszone w zaistniałej w tym dniu galerii plenerowej.

Część IV. Temat: „Portret anamorficzny: jaki jestem – jaki chciałbym być”

- działania z nowym medium, jakim ciągle pozostaje dla dzieci fotografia czarno-biała,
- poznawanie innych sposobów wyrażania plastycznego,
- zajęcia rozwijające i wspierające ciekawość twórczą,

Każdy uczestnik smarował swoją twarz kremem. Naniesiona, tłusta warstwa po odbiciu na papierze fotograficznym i wywołaniu w odczynnikach fotograficznych, pozostawiła wynaturzony obraz – zdeformowaną twarz. Nastąpiły rozmowy

o tym co powoduje, że czasami jesteśmy „znieształceni” i „wykrzywieni”, tak jak zrobione przez nas portrety (nie tylko w sposób fizyczny ale emocjonalny), zaistniało wspólne przeżywanie.

A ponieważ nie wolno zostawić dziecka z poczuciem złych emocji, na drugiej stronie papieru fotograficznego, rewersie naszej złej twarzy, wszyscy uczestnicy rysowali kolorowy portret siebie. Był to portret abstrakcyjny polegający na bezwiednym, niekontrolowanym zapełnieniu kręgu – mandali przypadkowymi barwami, stanami emocjonalnymi. Pozostawione kręgi – „twarze”, były jednocześnie badaniem nastrojów dzieci, w jakich aktualnie się znajdowały. Ćwiczenia kończyły się zawieszeniem mandali w plenerowej galerii (widzimy tylko dobre strony życia).

Część V. Temat: „Jestem piaskiem, kamieniem, skałą... moje bliskie miejsca”

- działania ekologiczne wzmacniające poczucie sprawstwa – wycieczka krajoznawcza,
- dostrzeganie problemów środowiska przyrodniczego (działania w otulinie Jurajskiego Parku Krajobrazowego),
- ćwiczenia usprawniające – praca z gliną ceramiczną,
- Działania w plenerze nastawione były na przeżywanie w kręgu sztuki land-art.

Chodziło o wyszukanie w terenie „mojego bliskiego miejsca”, utożsamienie się z fragmentem tego miejsca. Zabawa z gliną ceramiczną – temat dowolny lub do wyboru z proponowanych: „Zwierzę mieszkające na Jurze”, „Amonit”, „Moje naczynie na...”

Część VI. Temat: „Wspólny krąg”

Wszyscy uczestnicy, podobnie jak na początku akcji, spotkali się przy ognisku, wspólnym posiłku, kolejnych indywidualnych rozmowach. Tworzyliśmy kolejne kręgi dobra: było ognisko, siedzący w kręgu uczestnicy działań, nasze kolorowe twarze z zabawy cz. IV i barwne okna na świat z cz. III. Wszystkie prace zawieszone zostały w plenerowej „galerii” okalającej nas kolejnym kołem. Za pracami plastycznymi znajdował się wielki 60-metrowy obraz – korowód naszych charakterów z cz. II. Za miejscem w którym byliśmy, zaistniał kolejny krąg, przestrzeń – teren „naszych miejsc” z ekologicznych działań w plenerze, których to miejsc nie skrzywdziliśmy naruszeniem ich integralności, zaśmieceniem, przekształceniem – cz. V, tak jak nas nikt nie zmienił, bo z życzeniami z „Podkówki” zostaliśmy sobą – na szczęście!

Byliśmy wspólnotą miejsca i indywidualnymi osobowościami, byliśmy/pozostajemy grupą ludzi „przydatnych społecznie”.

Co być może/jak działać szerzej /otwieranie drogi

Poprzez naszą wyspę edukacyjną i kolejne warsztaty jak ten opisany, zatytułowany „Podkówka szczęścia” chcieliśmy upowszechnić działania artystyczne nie jako jednorazową fetę „z okazji”, ale poprzez edukację z głębokim przeżywaniem. „Siedliskiem kultury są umysły i serca ludzi²⁷”, kultura to „dom” człowieka którego jest projektodawcą oraz twórcą²⁸, zaś człowiek i jego świat jest organizmem – nie maszyną. Dlatego zabieganie o pieniądze z różnych funduszy (ministerialnych, marszałkowskich, unijnych), a później ich rozliczanie, często podcina skrzydła ludziom, dla

których praca z „wnętrzem” kultury ma większe znaczenie. Tacy ludzie próbują sobie pomagać, wymieniają doświadczenia co zrobić, by „nie dać” się machinie urzędniczej, odnajdują się z podobnymi w innych państwach. Inkubują idee, mówią o misjach zbliżenia kultur.

Myszę, że łączy ich upowszechnianie kultury życzliwości, nade wszystko wobec dzieci „głęboko niezrozumianych”.

2008

„Podkówka szczęścia”. *Upowszechnianie kultury w dziecięcych grupach integracyjnych – edukacja pozainstytucjonalna/nieformalna*, w: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 437–452.

²⁷ W. H. Goodenough, *Culture, language, and society*, Melo Park 1981.

²⁸ J. Kozielecki, *Transgresja...*, s. 36.

Czy naprawdę zdolne? Recepcja „talentu” przez środowisko rodzinne w badaniach podłużnych

Regułki i literatura – dyskusja z autorytetem „definicji”

Proszę o wybaczenie, jeśli język tego tekstu będzie swoistym idiolektem i nie spełni oczekiwań „naukowości”, ale przecież opisuję w nim własne, silne emocje związane z prowadzeniem (już lat kilkanaście) warsztatów artystycznych dla dzieci i pewien puryzm mógłby mi przeszkadzać (język jako element przeżycia). Nie chciałabym jednocześnie zbyt często powoływać się na znakomite autorytety naukowe, a zatem przepisywać kolejny raz opublikowane przez nich badania i ustalenia. Chyląc głowę w podziękowaniu za ich pracę, postaram się cytować oszczędnie po to, by samej sięgać do źródeł i nie przeinaczać autorskich idei według własnego pomysłu, bo jak napisał Aleksander Nalaskowski „Spod tej sterty coraz trudniej wydobyć rzeczy bez wątplenia cenne, myśli celne i wskazówki do skutecznego działania (...) czas już skończyć z pisarstwem stanowiącym iloczyn mnożonych przez się wciąż tych samych pojęć”¹.

¹ Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Impuls, Kraków 2009, s. 5.

Godzę się na krytykę i posądzenie mnie o mylenie pojęć, a nawet przyznaję, że zasada umiarkowanej ignorancji (w której Marshall McLuhan mówił, że: „*znaczenie nie jest „treścią” lecz aktywnym stosunkiem do czegoś*”²) będzie mi pomocna, gdyż zastanawianie się i teoretyzowanie nad pojęciami zakłóciłoby moje emocjonalne podejście „miłości dusz”, które chciałabym pokazać jako cechę niezbędną do kształtowania uczniowskich potencji/zawiązków/dyspozycji. Władza wiedzy zakłada też nieposłuszeństwo, dlatego zgodnie (lub niezgodnie) z hermeneutyką przeżywania tego tematu zakładam pewną intencjonalność i subiektywizm interpretacyjny stanu rzeczy (zdolności i twórczości), gdzie definicja pojęć nie zawsze będzie tożsama z treścią odebraną/odczutą³.

² McLuhan M., *Wypowiedzi McLuhana* [w:] E. McLuhan E., F. Zigrone, (red.) *Marshall McLuhan – wybór tekstów*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.

³ I tak samemu można popaść w pewne pułapki, bo teoria cierpi na deficyt ładunku emocjonalnego a sama idea podobno opisać się nie daje, lokując się w sferze emocji i budowanych przez nie więzi. Por. Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Impuls, Kraków 2009, s. 8.

Zdolności, uzdolnienia i talenty omawiane są w bogatej literaturze tematu w natłoku której aż lęk zabrać głos – dość wymienić zestawienia bibliograficzne: „Dziecko zdolne. Uczeń zdolny”⁴ czy internetowe artykuły z przeglądem definicji⁵. Wzajemne zależności ale też i sprzeczności (sprawność wykonania wyższa, szczególna sprawność wykonania, łatwość i szybkość) w nazywaniu „tego istotnego” trzeba przysposobić do własnych poczynąń i obserwacji. Samo porównywanie regulek nie da mi odpowiedzi – co zrobić żeby mu (dziecku) się chciało? Także dyskusja, jakież cechy charakteryzują dziecko zdolne, nie wydaje mi się konieczna do rozstrzygnięcia w badaniach które prowadziłam. Bo uzdolnienia plastyczne to nie tylko dobra kreska ale wrażliwość i umiejęt-

ność patrzenia „dalej i więcej”. Czy zatem brak „wykształconej” ręki dyskwalifikuje posiadanie zdolności plastycznych? Jestem przekonana, że nie – ale tym truizmem to takie moje interview z ogólnie przyjętymi ustaleniami. Pozwolę sobie na polemikę ze zdaniem dotyczącym oceny uzdolnień plastycznych uczniów. Nie mogę zgodzić się ze zdaniem, że diagnoza i sugestia prognostyczna powinna być prowadzona na początku procesu kształcenia artystycznego, a nie po zakończeniu tegoż⁶ oraz zupełnie nie rozumiem poddawania pod wątpliwość rzetelności oceny uzdolnień mierzonych długotrwałą obserwacją ucznia i analizy jego wytworów, jako tych które nie mierzą faktycznych zdolności, a jedynie nabyte sprawności warsztatowe i wiedzę artystyczną. Gdybyż te zdolności, jak się zdaje autorom „wrodzone”, miały być tylko li wyłącznie miarą przydatności do zawodów kształtujących otoczenie człowieka pod kątem wysokich wartości artystycznych, wielu z nas odpadłoby w przedbiegach. Toteż dla uzasadnienia braku pewnych badań we własnych warsztatach i długotrwałych obserwacjach z ulgą oddycham kiedy czytam zdanie które mówi, iż badanie uzdolnień przed okresem adolescencji wydaje się bezcelowe, ze względu na to, że spontaniczne uprawianie pla-

⁴ Zestawienia bibliograficzne: Dziecko zdolne. Uczeń zdolny. (Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1994–2004) <http://www.pbw.waw.pl/pbw/pliki/Zestawienia/Uczen%20zdolny.pdf>, Dziecko zdolne. Uczeń zdolny (zestawienie bibliograficzne w wyborze). Opracowała Maria Anna Szuba http://84.40.156.68/~jawor/images/bibliografie/dziecko_zdolne.pdf, Uczeń zdolny Zestawienie bibliograficzne w wyborze http://www.pbpkonin.pl/uczen_zdolny.htm, Uczeń zdolny. Zestawienie bibliograficzne w wyborze; <http://www.pedagogiczna.edu.pl/zest175.htm>, data przejrzania 25.06.2009.

⁵ Definicje podstawowych pojęć: Zdolności, uzdolnienia, uczeń zdolny, <http://www.pppkonst.webd.pl/materialy/zdolny/wprowadzenie/definicje.doc>, data przejrzania 20.06.2009.

Glonka R. A., Uczeń zdolny – przegląd pojęć i definicji http://lms.cku.sopot.pl/cku/wp-content/uploads/2009/02/sodn_zdolny.pdf, data przejrzania 09.06.2009.

⁶ Goriszowski W., Kowolik P., *Testy osiągnięć plastycznych dla młodzieży szkolnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1994, s. 11–12.

styki zostaje zahamowane kryzysem, po którym to większość młodzieży nie podejmuje lubianych w poprzednich okresach działań plastycznych⁷. We własnych zmaganiach poddaję pod wątpliwość pierwsze stanowisko i prawo dziedziczenia, w którym to podobno przynajmniej 50% inteligencji zawdzięczamy swoim rodzicom⁸ i które naznaczyłoby nas „genialne” lub dało tragiczne w skutkach brzemie. To wręcz pewna „niepoprawność polityczna” myślenia skazywać „obciążonych” na sukcesy lub porażki. W tym miejscu pozwolę sobie przytoczyć przeciwieństwo podejścia do dziedziczenia, które przynosi kapitalne efekty. Myślę o metodzie języka ojczystego Shinichi Suzuki założyciela Instytutu Kształcenia Talentu. Książka „Karmieni miłością” zaczyna się skrajnie odmiennym stanowiskiem: „Człowiek nie rodzi się utalentowany”⁹, a to daje szansę, że każdy z nas może się doskonalić i nie ma żadnego powodu by się poddawać. Zapewne najważniejszym podejściem byłoby uznanie wszystkich czynników które wymieniane są w trójprzestrzennym modelu intelektu, np. w triasowej teorii zdolności

R. B. Cattella w której postawił pytania dotyczące czynników wrodzonych, społecznie ukształtowanych i kształtujących się (zdolności centralne, lokalne, pośredniczące)¹⁰. Taki obraz jako zespolenie kombinowanych wpływów środowiska (domu, szkoły) oraz czynników dziedzicznych¹¹ jest najrzetelniejszy, ale w moich zajęciach zamykałby już na początku „równy start” wszystkich maleństw.

Czy pedagogiczna innowacja – tak, ale w znaczeniu osobistej transgresji

Krótkie „rozprawienie się” ze zgodą lub niezgodą w/w stanowisk było wstępem do opisu warsztatów których to prowadzenia podjęłam się w październiku 1996 r. Otóż, tak jak wspomniałam, żadne z dzieci przyjętych na zajęcia nie było poddane żadnym testom zdolności ani twórczości, nie badałam które z 22 grup uzdolnień podstawowych (wskazanych przez Cattella) przeważały u „moich” dzieci bo uznałam, że wszystkie dzieci są zdolne. Ta „idea” najbardziej „pasowała” do naszej warsztatowej zabawy oraz nie ograniczała mnie jako arbitra rozstrzygającego, które z dzieci

⁷ Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 82–83.

⁸ Węgleński P., *Czy talent można dziedziczyć?* [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Impuls, Kraków 2003, s. 11.

⁹ Suzuki S., *Karmieni miłością*, Centrum Rozwoju Uzdolnień, Warszawa 2003.

¹⁰ Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.

¹¹ Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 13.

talent posiada. Również założenie, że zdolności są względnie stałymi cechami które podlegają rozwojowi i kształceniu, było echem przekonania, że każde dziecko te zdolności po prostu ma. A skoro je ma, to można je rozwijać, kształcić, wspierać lub pozostawić własnej drodze i ewentualnemu samoistnemu kiełkowaniu. Interesowało mnie to, jak reagują rodzice gdy mówię, że ich dziecko ma talent. Po latach (potwierdzą to przytoczone później listy) przyznają, że na szczęście mocno w to uwierzyli. Czy tylko dlatego, że jako pracownik naukowy byłam jakimś „ekspertem”? Czy może dlatego, że sami zachwycali się odkrywaniem pomysłów swoich pociec, co niekoniecznie równało się euforią nad rezultatami w wytworach. Była wiara w dzieci i rodziców i myślę, że przyniosła efekty. Bo czymkolwiek się zajmujesz – poświęć się temu bez reszty, oddanie kształci i pogłębia talent, a zdolności rozwijają się w miarę ćwiczenia.

W tym miejscu powinienam złożyć samokrytykę dotyczącą niektórych, założeń związanych z obserwacją środowiska rodzinnego. Testom podałam rodziców, jakbym z góry chciała potwierdzić, że twórczy seniorzy mają twórcze dzieci. To, jakie wyniki otrzymałam wówczas, nie mają najmniejszego znaczenia, bo przecież tak naprawdę chodziło o rodzicielską świadomość rozwoju samego dziecka i recepcję jego poczynañ, a nie o wnioski z badań nad poziomem kreatywności

mamy/taty. Jakże nieadekwatne wydają się teraz testy¹² które zastosowałam do „rozpracowywania” twórczości dorosłych, ale kiedy robiłam te badania, moja wiedza była taka, jaka obowiązywała wówczas¹³. Twórczość mierzona testami związana z teorią myślenia dywergencyjnego i z podejściem psychometrycznym, po kilkunastu latach, wydaje się nie tylko niepełna czy niedoskonała¹⁴ ale wręcz naiwna, co podkreśla wielu badaczy zjawiska (K. Szmidt, K. Konarzewski). Teraz owe testy¹⁵ muszą być traktowane z przymrużeniem oka, a badania ilościowe zupełnie nie oddają profilu zajęć. Dlatego tylko jakościowe podejście (z interakcjonizmem symbolicznym uwzględniającym także moje własne emocje jako badającego i prowadzącego zajęcia), staje się możliwe do zaakceptowania, bo pełniejsze zastosowanie podejścia eksperymentalnego czy biograficznego daje szan-

¹² Test Myślenia Rozbieżnego TMR wg J. P. Guilforda, wersja CPPCWKL oraz Pytanie sondujące potrzebę jednoznacznej odpowiedzi.

¹³ Teorie zdolności, teorie inteligencji rozwijają się ciągle, badania również, a specjalne uzdolnienia i uzdolnienia twórcze też włączane do ogólnego nurtu badań.

¹⁴ Konarzewski K, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 149.

¹⁵ Testy wskazują co zrozumieliśmy i z czym sobie radzimy, świetnie też ilustrują przystosowanie się do środowiska bo już ogólnie wiadomo, że im dziwniejsze skojarzenie tym wyżej punktowane – brak autentyczności na rzecz „umizgów” pod kątem oryginalności za wszelką cenę: „chcesz oryginalności – bądź oryginalny”.

sę na to, by interakcyjnie traktować przypatrywanie się zjawisku w trakcie – po – i w przyszłości.

Ówczesna obserwacja uczestnicząca ciągle stanowi większą wartość przeżywania (tego co było i dała podstawę by opisać to co jest), niż tabele podsumowujące zajęcia i mocno wskazuje, że rodzic/opiekun twórczy wychowuje twórcze dziecko. Czy dzieciak obcujący z kreatywnością, wspierany i zachęcany słowami „dla mnie jesteś większy od Picassa, większy od Beethovena”¹⁶ – może nie wierzyć we własne siły? Bo czy zdolność (do ćwiczeń) jako zdolność odczuwania przyjemności z zabawy, a nie z efektu zaspokajanego gratyfikacją rzeczową¹⁷ (do tej pory nie umiem też zaakceptować konkursów plastycznych z arbitralnym ocenianiem¹⁸) nie jest największą dziecięcą radością i wychowywaniem do odwagi wypowiedzi?

¹⁶ Nie obawiam się zacytować fragmentu zaczerpniętego z internetowej Gazetki Kreatywnej, która pismem naukowym nie jest, ale nienaukowo i emocjonalnie zachęca do pracy nad sobą. <http://gazetkakreatywna.pl>, data przejrzania 12.06.2009; http://artelis.pl/art-947,14,133,Rozwój_Osobisty,Jestes_wiekszy_od_Einsteina!.html, data przejrzania 12.06.2009.

¹⁷ Oburza mnie, że Rada Rodziców w jednej ze szkół w Cieszynie, postanowiła nagrodzić najlepszych uczniów kopertą z 50-złotowym załącznikiem.

¹⁸ Czy Nikifor miałby szansę wygrać jakiś konkurs? Ale po zmianie warunków/ludzi/systemu stawiamy mu spizowe pomniki.

Kiedy w 1995 r. wykuła się myśl o warsztatach, w świadomości społecznej istniały już takie pojęcia jak Społeczne Towarzystwo Oświatowe zakładające szkoły niepubliczne i przekonanie (przynajmniej u niektórych), że kółka szkolne to trochę za mało¹⁹. Oferowany przez nie program zajęć nie zawsze pokrywał się z pojęciami twórczego rozwoju (poruszałam temat w poprzedzających zajęcia artykułach²⁰) dlatego istniał popyt na warsztaty artystyczne (wtedy nazywane jeszcze zajęciami), a podaź była niewielka. Jak nadmieniłam pojęcie warsztatów ciągle było w powijkach, a dla mnie zostawiało duże pole do popisu, nawet

¹⁹ Myślę, że nie miało to jeszcze związku ze swoistym „obłędem” i bumem na zajęcia pozalekcyjne o których czytamy: „Myli się ten, kto sądzi, że współczesna, poważna edukacja zaczyna się od szkoły podstawowej, czy nawet zerówki. Już trzylatek, o ile jego rodziców stać, może chodzić do przedszkoli artystycznych, językowych, sportowych, muzycznych. Do tego cała gama przedziwnych i wciąż nowych zajęć – ćwiczenia pamięci, wyobraźni, pobudzanie wszelkimi sposobami szarych komórek w małych głowach.” Cyt. [za:] <http://www.sternik.edu.pl/press-room/artykuly/dzieci-na-etacie>, data przejrzania 20.06.2009.

²⁰ Bogus M., *Nauczyciel plastyki jako inspirator i przewodnik twórczego myślenia* [w:] M. Juszczak (red.), *Reminiscen-cje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1996, s. 456–465., Bogus M., *Dialog nauczyciel – uczeń w różnych formach zajęć plastycznych* [w:] W. Kojas., R. Mrozek (red.), *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 1998., s. 243–253. oraz Bogus M., *Plastyka inaczej* [w:] I. Adamek (red.), *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, Wyd. Naukowe, Kraków 1998, s. 231–238.

jeżeli po latach okazało się wyważaniem częściowo otwartych drzwi. Szkoły autorskie i społeczne nie były jeszcze chlebem powszednim, o edukacji alternatywnej (Dobieszków 1992 r.) dowiadywałam się z konferencji u prof. B. Śliwerskiego, nie mogłam też wówczas przeczytać książki o wielorakości inteligencji napisanej przez Howarda Gardniera (1993), o której to na jednej z konferencji w 1995 r. wspominała prof. Joanna Rutkowiak²¹.

Moim osobistym wyzwaniem było stworzenie na uczelni takich mało akademickich zajęć (bo i mnie łatwiej/bezpieczniej było wyklądać, a nie mierzyć teorię z praktyką), które nie traktowane byłyby tylko w kategorii kłopotliwego dodatku lub pobłażliwego podejścia kolegów/artystów²². Trochę po „pioniersku” i zgodnie z ówczesną swoją wiedzą, konstruowałam płaszczyzny na których miały oprzeć się zajęcia. Nie będę przywoływać w tekście założeń artystyczno-programowych, by nie powielać swoich własnych tekstów²³, nadmienię tylko, że dzieci były „do-

bierane” zupełnie przypadkowo poprzez ogłoszenie w prasie (zatem posyłał ten rodzic, który naprawdę chciał rozwijać dziecko godząc się na przyprowadzanie do innego niż szkoła miejsca), a ich wieku nie można zamknąć w jakimś szkolnym przyporządkowaniu (od 4 do 13 lat). W jednej, wspólnej grupie pracowały dzieci uważane za te bez deficytów zdrowotno-psychicznych i dzieci z niepełnosprawnością fizyczną czy pewnym upośledzeniem intelektualnym. I nawet te dzieci (jak dziwnie brzmi to moje podkreślenie, bo po latach ich uzdolnienia będą nie do podważenia) które miały problemy z koncentracją, sprawnością intelektualną czy fizyczną, traktowane były „na wejście” jako posiadające zdolności plastyczne. Pozwalałam im „wchodzić” w warsztaty we własnym tempie przekonując rodziców do ich talentu, który trzeba pielęgnować i podlewać. Czy natężenia opiekunów na „szukanie talentu” było silniejsze niż u innych? A może predestynowanie do zajęć przez rodziców własnych pociech było rodzajem nastawienia, że ich artystyczny/twórczy rozwój może być im pomocny, a wręcz prowadzić do podjęcia takiej drogi, by być szczęśliwym? Tego nie wiedziałam, ale widziałam, że grupa „moich” rodziców nie ulegała „edukacyjnej histerii”, nie nastawiała się na to, że zajęcia będą natłokiem informacji pozwalając mi na wprowadzanie dziecka w świat refleksji, metafory, rozwijania wyobraźni własnej często bez efek-

²¹ U nas ukazała się dopiero w 2002 r., nota bene książkę Ellen Key *Stulecie dziecka* wydaną w grudniu 1900 r. w polskim tłumaczeniu Izy Moszczyńskiej wydrukowano w 3 lata od wydania w 1904 r.

²² Bogus M., *Róbmy swoje* [w:] J. Piekarski., W. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Impuls, Kraków 2000, s. 514–522.

²³ Bogus M., *Tu nie ma kątów* [w:] S. Popek., R. Tarasiuk (red.), *U podstaw edukacji plastycznej*, Wyd. UMCS, Lublin 2000, s. 187–196.

tów zewnętrznych w postaci gotowego wytworu plastycznego. Tu należą im się podziękowania, że widząc grupę integracyjną (ta wówczas była jeszcze innowacją pedagogiczną w warsztatach artystycznych) złożoną z wielu dziecięcych osobowości, zostawiali swoje „skarby” mając zaufanie, że przez 2 godziny będą radośnie i bezpiecznie tworzyć, a pierwsze niespokojne spojrzenia (np. czy autystyczny chłopiec nie zrobi krzywdy ich księżniczce, czy niedowidząca dziewczynka da radę) nigdy więcej się nie powtórzyły. Pamiętam też wielokrotnie podkreślane obawy, że dana dziecku przypadłość (fizyczna czy psychiczna) może go dyskwalifikować do zajęć i moje odpowiedzi, że dana cecha jest zdolnością jeśli jest do czegoś przydatna²⁴ wspierane anegdotami o chorobie Paganiniego, Beethovena, Mozarta, Moneta, Van Gogha czy Degasa, które to przecież tylko pomogły w ujawnieniu niewątpliwych predyspozycji/talentu/inteligencji w dziedzinach artystycznych. Tłumaczyłam, że niesprawność i powolność (przeciwstawiając się definicji o zdolnościach jako szczególnie sprawnym i szybkim wykonywaniu różnych czynności) to nie defekt i powoływałam się na przykład dziewczynki dotkniętej paraliżem dziecięcym która dzięki ćwiczeniom na skrzypcach pokonała ułomności

fizyczne²⁵. Czasem były naciski by w 6-letnim dziecku odkryć talent – a ja mówiłam zgodnie z prawdą, że mają talent, tylko trzeba pozwolić im się bawić swoimi zdolnościami.

Zatem zdolności mamy wszyscy. Skutkiem tego, że we własne zdolności nie wierzymy są nasze frustracje i nieszczęśliwe wybory. Bo przecież wolniejszy rozwój też jest „ok”, a zdolności to nie synonim sprawności, szybkości rezultatu, wyniku lecz także/przed wszystkim potencjalna możliwość nabycia biegłości i umiejętności poprzez powtarzanie i ćwiczenie. Dlatego, chociaż trudno się nie uśmiechnąć, kiedy mama pyta czy jej 3-latek ma talent lub kiedy inna zapisuje na moje zajęcia plastyczne pociechy w wieku 1,8 i 2,5 roku, to świadomość wczesnej stymulacji jest godna pochwały. Właśnie to naturalne pójście metodą „języka ojczystego” z życzliwym wsparciem ma znaczenie niebagatelne. Nie namawiam do tego, by nasze dzieci wyjmować z gniazda i posyłać do „mistrzów” zbyt wcześnie, ale anegdota o słowikach pozwala postawić następne pytania. Otóż w życiu słowika, który ma fascynować swym śpiewem, pierwszy miesiąc jest decydujący – wyjmowane z gniazda jako pisklęta trafiają do „ptaka mistrza” który wyśpiewując swoje arie w ten sposób uczestniczy w wykształceniu talentu adeptów słowiczych. Czy i u dzieci wczesne spotkanie

²⁴ Szuman S., *Talent pedagogiczny*, Nakładem Józefa Nawrockiego., Katowice 1947., s. 11.

²⁵ Suzuki S., *Karmieni miłością*, Centrum Rozwoju Uzdolnień, Warszawa 2003, s. 24–25.

z mistrzem i jego „sztuką” przyniosłoby podobne efekty? Czy posiadanie pewnych preferencji i predyspozycji wystarczy, by mieć motywację do samorozwoju, ćwiczeń i pracy nad kreatywnością? Czy może dalszy rozwój zdolności twórczych to pewnego rodzaju przypadek i zrządzenie losu po znaczącej fascynacji, spotkaniu, wydarzeniu? Suzuki mówił, że w rozwoju młodych osób najważniejszy jest kontakt ze szlachetnymi ludźmi – bo od nich przejmują serca, myśli uczynki, a żeby osiągnąć maestrię trzeba samemu mieć szlachetny umysł. Każdy może stać się szlachetną osobowością, a z przeciętniaka przemienić się w wyjątkową doskonałość. Dobrze, jeżeli środowisko, najbliżsi nas wspierają i mocno trwają.

Warsztaty zaczęłam... i trwam, czyli kiedy i z kim

Dlatego skoro zaczęłam współpracę dziecięco-studencką to przy niej obstać. Każdego roku zmieniają się uczestnicy²⁶ ale ja we własnym „pędzie” do konstruowania nowych grup²⁷ mam jeden nie-

zmienny priorytet. Dla nas wszystkich ma to być przyjemność²⁸.

Bo sama twórczość, często zaczyna być „tfu...” odmieniana przez bliskoznaczne wyrazy. Dlatego chciałabym by ona sama dla dzieci (i studentów z nimi pracujących) ciągle pozostała indywidualną drogą. Społeczne „zapotrzebowanie” i „parcie” na dziecko zdolne, każe mu wskakiwać do szybkiego „pojazdu”, który jest lotny, błyskawiczny, efektowny a często efekciarski bo ciągnie za sobą smugę egoizmu czy egocentryzmu. Tak, dziecko skazane jest na rozwijanie umiejętności przydatnych w środowisku kulturowym, tym samym skazane na rozwijanie kreatywności i twórczości. Jego zdolności „zmuszono” do biegłego poruszania się w komunikatorach, Internecie – tak dobrze sobie radzi, że to my prosimy o pomoc, ale taką specjalną, cierpliwszą i wolniejszą. Co fundujemy w zamian? Szybki szkolny czas z szybkim czytaniem, szybkim myśleniem, gdzie nie zawsze jest szansa by pochylić się nad złożoną refleksją „uwewnętrznionego” malca, którego praca nad zadaniem jest pogłębiona i trwa bardzo długo.

Namawiam w zajęciach do adaptacji – bo nikt nie jest nadzwyczaj zdolny ani nadzwyczaj nie-

²⁶ Bogus M., *Warsztaty artystyczne pretekstem do badań komunikacji społecznej dziecięcych grup integracyjnych* [w:] A. Siedlaczek-Szwed (red.) *Pedagogika specjalna – wybrane problemy edukacyjno-wychowawcze*, Wyd. Akademii im. J. Długosza, Częstochowa 2007, s. 245–259.

²⁷ Bogus M., „Podkółka szczęścia”. *Upowszechnianie kultury w dziecięcych grupach integracyjnych – edukacja pozainstytucjonalna/niefORMALNA* [w:] K. Olbrycht., E. Konieczna.,

J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008., s. 437–452.

²⁸ Bogus M., *Niekończące się poszukiwania inspiracji* [w:] J. Piwowarski (red.), *30 lat Instytutu Plastyk*, Wyd. Akademii im. J. Długosza, Częstochowa 2008, s. 252.

zdolny – ma życiowy potencjał więc dajmy dzieciom czas na realizację zamierzeń²⁹ i sprawmy, by działanie było najważniejszym nawykiem. Tak, z pewnością zdolności muszą rozwinąć same dzieci, ale nie wolno pozwolić by się poddały kiedy ich własne, indywidualne tempo odstaje od „strusiów pędziwiatrów”, tylko spokojnie pomagamy doskonalić się w każdej dziedzinie przez nich wybranej. Robert Weiseberg w badaniach stwierdził, że wybitni twórcy nie dysponowali nadzwyczajnymi zdolnościami i olśnieniami – ich wena i sukces – to ogromna praca żmudna i długotrwała³⁰.

Dlatego zawsze stawiam pytanie: czy recepcja założeń moich zajęć opartych na zabawie jest tożsama w odczuciach dzieci i ich rodziców? Czy zrozumiemy się w prośbie, by maluchy miały czas na „zanurzanie” się we własnym

tempie wraz z przyrostem wiedzy, kompetencji i umiejętności. Często proszę byśmy nie manipulowali odczuciami plastycznymi dzieci, nie oceniali miarą wygranych konkursów, nie prosili by namalowały to „ładniej” – a zgodnie z tym co czują i widzą. Wydaje mi się, że dla radości tworzenia więcej może uczynić „amator” z pasją niż rzemieślnik z rzetelnością i testami. Czasem tłumaczę, że nie wszystko musi być uzasadnione, celowe³¹ – nawet zadawane pytania, bo jak mówił J. Bruner „człowiek twórczy to człowiek skutecznie zdziwiony”. W całym tekście bardzo pilnowałam się, by nawet w najmniejszy sposób nie dawać rad na „jedyne” rozwijanie zdolności i talentów. Ja po prostu nie mam recepty, za to mocno drażnią mnie kolejne „oczywistości” przepisywane z poradników jak rozwijać kreatywność u swojego dziecka. Rady: „jak wychowywać wspaniałe dziecko?”³² budzą tylko dreszcze i pytanie co to znaczy wspaniałe? Kolejne 226 stron jak rozbudzić inteligencję dziecka i wspierać rozwój jego umysłu aby ujawnił się jego geniusz, czy pozycja:

²⁹ Nie stawiamy od razu zbyt wysokich wymagań. Posłużę się metaforycznym przykładem adaptacji konia, który panicznie bał się skoczyć przez przeszkodę. Każda wysokość, a nawet drąg położony na ziemi wydawał się być „wielkością” nie do pokonania. Adaptacja trwała długo i wiązała się z obwąchiwaniem i oswajaniem, aż wreszcie przekroczeniem. Ponieważ nic się nie stało i nic go nie „zjadło” a na dodatek dostał pochwałę – zachęcony skoczył... a później już była tylko świetna zabawa. Mnie zaś pozostał obraz jego w którym obserwowałam bezbrzeżny strach przechodzący w nieufność aż do błysku błęgiego zadowolenia.

³⁰ Weisberg R. W. [za:] Limont W. *Twórczość w aspekcie cyklu życia* [w:] Dombrowska E., Niedźwiedzka A. (oprac.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Kraków 2003, s. 26.

³¹ W tym roku podczas warsztatów będących zabawą dla 70 dzieci z okazji zbliżającego się Dnia Dziecka, jedna z mam (nota bene pracownik naukowy sąsiedniej uczelni) zadała mi pytanie: a jaki cel mają **naprawdę** te warsztaty? Jakby celem głównym nie mogła być po prostu świetna zabawa.

³² Davidson A. R., *Jak wychowywać wspaniałe dziecko: tajemnice sukcesu*, Książka i Wiedza, Warszawa 2000.

spraw aby twoje dziecko było wybitne³³ – rodzi podziękowania dla moich rodziców, że pozwolili mi być sobą. A innych „przestrzegam” przed testami (jakie znalazłam w Biuletynie: Myślenie dywergencyjne twojego dziecka³⁴) skierowanymi do dzieci 4–5-letnich, które kończą się pytaniem: „i jak wypadła twoja pociecha?”. Bo co jeśli nasz szkrab nie jest ideałem? Kto jest odpowiedzialny za ten „kataklizm” (skoro w połowie odziedziczyło inteligencję po rodzicach, to kogo obwinąć)?

Listy po latach

Od pierwszych zajęć które tak mocno nas „naznaczyły” mija 13 lat. To właściwy czas na ponowne spotkanie i pytanie o trwałość zdolności/umiejętności/predyspozycji. Niektóre „dzieci” właśnie zdały maturę i podejmują kolejne wyzwanie, inne zmagają się z egzaminami na uczelniach. Nie wszyscy odpisali na moją prośbę o kontakt,

zapewne są różne tego przyczyny, a wszystkich nie sposób tu wymienić (listy wracają z powodu zmiany adresu, informacja – napiszę później bo mam sesję itp.). Te listy które przychodzą są pełne wspomnień i pamięci i aż zastanawiają, czy ja sama pamiętałabym tyle szczegółów z zajęć swoich synów sprzed kilkunastu lat? Początkowo, myśląc o tekście tego artykułu/eseju założyłam pokazanie drogi życiowej moich „badanych” w liczbach, ale jakie treści można odczytać ze zmagających przedstawiony w tabelkach?

Dlatego listy które przytoczę (z braku miejsca zaledwie kilka) za zgodą autorów, pełniej oddają dumę rodziców z „tamtych małości” i u źródła sprawdzają zadowolenie „moich” dzieciaków z tego co teraz robią. Nie chcę w żaden sposób w niw inżynierować, dlatego pozostają oryginalnym zapisem.

1. Droga Pani Kredko. Dziękuję za list. Ja i moja starsza siostra mamy wiele dobrych wspomnień z Pani zajęć. Zabawy na Pani zajęciach bardzo często przenosiłyśmy do domu, ponieważ zawsze świetnie się przy tym bawiłyśmy. Marta ma teraz 21 lat. Studiuje na Uniwersytecie Medycznym w Katowicach. Nie maluje, nie rzeźbi, ale nie przestała interesować się sztuką. Gdy była w szóstej klasie podstawówki wygrała olimpiadę z historii sztuki w Katowicach. Moje życie od zawsze było związane z różnymi rodzajami sztuki, takie przynajmniej mam odczucia. Obecnie mam 19 lat, zdawałam właśnie maturę,

³³ Gajda J. Inteligencja Twojego Dziecka. Jak rozbudzić inteligencję dziecka i wspierać rozwój jego umysłu? http://ebook.memento.pl/inteligencja_twojego_dziecka-ebook-307.html, Inteligencja Twojego Dziecka. Część 2. http://ebook.memento.pl/inteligencja_twojego_dziecka_czesc_2-ebook-310.html, Droga do sukcesu. Jak sprawić aby twoje dziecko odniosło w życiu sukces? <http://www.zlotemysli.pl/publication/show/6264/ABC-Madrego-Rodzica-Droga-do-Sukcesu.html>, data przejrzania 22.06.2009.

³⁴ <http://www.przedszkole4sloneczko.ghost.pl/56.html>, data przejrzania 12.06.2009.

między innymi z historii sztuki. Zakończyłam sześćioletnią naukę w Zespole Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego i mam zamiar studiować na Akademii Długosza na wydziale malarstwa, ponieważ w tym czuję się najlepiej. Zdałam również dyplom z malarstwa i rysunku, oraz projektowania graficznego. Zanim jednak trafiłam do Z.S.P. chodziłam na zajęcia plastyczne do Młodzieżowego Domu Kultury. W czasie nauki w szkole mogłam sprawdzić się w malarstwie, rysunku, fotografii, rzeźbie, ceramice, jubilerstwie, projektowaniu i grafice. Było to dla mnie wspaniałe doświadczenie. Nie wyobrażam sobie mnie w innej szkole. Kocham obcowanie ze sztuką i z ludźmi, którzy sztukę cenią. Tworzenie to coś wspaniałego. W czasie nauki dwukrotnie byłam wraz z moją grupą w szkole specjalnej, gdzie prowadziliśmy zajęcia z dziećmi. Było to również ciekawe, dzieci chętnie malowały, były zgrane, mogły wyrazić swoje emocje. Jeśli chodzi o moją przyszłość, myślę, że wszystko jest przede mną, mam sporo zapału do tworzenia i kocham to, co robię. Cieszę się, że moi rodzice i nauczyciele dostrzegli we mnie to „coś” i skierowali na tę drogę, ponieważ nie byłabym tym, kim jestem teraz. Szczególne podziękowania dla Pani za czas, naukę, ukazanie sztuki jako rozrywki, oraz za pamięć o nas.

Droga Pani Marzenko – Kredko Alicja wykazywała od małego precyzję w lepieniu, rysowaniu, malowaniu i w ogóle tworzeniu. Miała olbrzymią

wyobraźnię i fantazję. Gdy dowiedzieliśmy się o zajęciach plastycznych na dawnym W.S.P. od razu zapisaliśmy obie córki. Dziewczynki chętnie chodziły na te zajęcia u Pani. (Doskonała zabawa i inspiracje dla dzieci o zdolnościach plastycznych) Owocem zajęć u Pani jest dalsza nauka dziecka w tym kierunku. (Zauważyła Pani te zdolności i umiejętności u niej i omówiła je z nami – rodzicami. Bardzo dziękuję jako rodzic za ukierunkowanie i doskonalenie tych umiejętności u Ali. Zobaczymy jak dalek potoczą się losy mojej córki.

2. Uczestniczyłam kilkanaście lat temu w prowadzonych przez Panią zajęciach plastycznych. Piszę w odpowiedzi na otrzymany niedawno list, w którym zawarta była prośba o informacje dotyczące obecnego życia prowadzonego przez absolwentów wspomnianych warsztatów. Uczęszczam teraz do klasy II liceum Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych. Do moich zainteresowań, poza architekturą, sztuką i jej historią, należy fotografia, jeździectwo, filozofia i literatura. W zeszłym roku odbyłam trzytygodniowy staż z kierunku grafiki komputerowej w Portugalii, w ramach unijnego programu Leonardo da Vinci. Wykonany w trakcie pobytu za granicą projekt – film zajął w tym miesiącu I miejsce w ogólnopolskim konkursie mającym na celu promocję europejskiego systemu kształcenia i organizacji staży międzynarodowych. Odnoszę również drobne sukcesy w dziedzinie twórczości

literackiej. W przyszłym roku obronię dyplom i zdam maturę. Aktualnie rozważam różnorodne możliwości wyboru kierunku studiów. Zajęcia w Instytucie Plastyki wspominam bardzo pozytywnie, uważam je za pierwsze, istotne doświadczenie związane z poznaniem wielu technik artystycznych. Czas spędzony na warsztatach wspominam niezwykle miło, jako okres nauki skrytej pod pozorami rozrywki. Spoglądając na zajęcia te z perspektywy minionych lat i swego obecnego kształcenia, widzę w nich subtelny początek rozwoju obranej później drogi.

Wspomnienia

A. była jedną z młodszych uczestniczek zajęć plastycznych. W chwili ich rozpoczęcia nie miała jeszcze ukończonych 5 lat. Pamiętam pierwsze Wasze spotkanie. Moja córka niechętnie zostawała z nieznanymi osobami, Pani uklękała, wyciągnęła do niej rękę i z uśmiechem zapytała: „Zostaniesz ze mną?” Pomyślałam, że odpowie: „Nie” i będzie problem. A tu ku mojemu zaskoczeniu, widząc tak miłe przyjęcie, powiedziała: „Tak” i poszła z Panią. Zajęcia były wspaniałe, dzieci chętnie na nie chodziły. Pokazała im Pani bowiem wiele technik plastycznych, niektóre z prac mamy do dzisiaj. Podziwiałam Pani zaangażowanie w znajdowaniu sponsorów np. huty szkła. Wielkie wrażenie wywarły na mnie dodatkowe uroczystości w których brali udział rodzice. Dwa razy urządziła Pani wspaniałą wigilię i Dzień Dziecka. Pierwsza wigilia odbyła się w dużej sali

ze sztalugami. W drzwiach stał aniołek i diabełek. Dzieci musiały wymieniać im swoje dobre uczynki i grzeszki, które były spisywane na drzwiach (później grzeszki zniknęły!). Na środku sali, na udrapowanym materiale był stół wigilijny obsypany orzechami, jabłkami i małymi ciasteczkami, które upiekłam ze swoją córką. Wszyscy dzieliliśmy się wielkim okrągłym bochenkiem chleba. Druga Wigilia była zupełnie inna. Chodziliśmy między salami, w których odbywały się wigilie w różnych epokach. Ma Pani w sobie coś takiego, co bardzo przyciąga dzieci. Pamiętam małego Bartusia, który dołączył do swojego starszego rodzeństwa już później i na zapytanie swojej Mamy: „Jak było?” odpowiedział: „Tu nie ma kątów.” Pamiętam chłopca autystycznego, który tulił się do Pani. Uważam, że te zajęcia przyczyniły się do zainteresowania mojej córki sztuką. Poświęciła Pani dzieciom dużo serca i czasu, za co serdecznie dziękuję.

3. Kilka dni temu dostałam od pani list. Była to dla mnie wielka niespodzianka, bo nie spodziewałam się czegoś takiego:) Zajęcia wspominam bardzo miło:) Ciągłe na biurku mam gliniany kubek na długopisy, a na ścianie wisi zrobiona przeze mnie grafika. Bardzo dużo rzeczy pamiętam z tamtego okresu, gdy przychodziłam na zajęcia. Nawet tuż po otrzymaniu od pani listu, zaczęłam sobie przypominać jak to było np. w na zorganizowanej dla nas małej wigilii. Od tamtego czasu minęło już dużo czasu, i tro-

chę się zmieniło. Pamiętam, że tuż po zakończeniu pani zajęć szukałam z rodzicami czegoś podobnego, ale to już nie było to samo. Później zrezygnowałam i tak skończyła się moja przygoda z plastyką.

4. Pozwoliłam sobie napisać Pani Kredko, ponieważ właśnie ten pseudonim jakoś szczególnie utkwił mi w pamięci. Bardzo miło było otrzymać od Pani list, bo dzięki niemu udało mi się wrócić choć na chwilę do bajecznego świata, który stworzyła Pani na zajęciach plastycznych. Moja przygoda z plastyką zakończyła się jednak po zakończeniu szkoły podstawowej. Obecnie ukończyłam klasę maturalną o profilu biologiczno-chemicznym. W nowym roku akademickim mam zamiar studiować medycynę, bo właśnie to jest moją największą pasją. Dziecięce działania plastyczne sprzed lat z pewnością bardzo pomogły mi w rozwijaniu wyobraźni i kreowaniu własnego dziecięcego świata, w którym właśnie dzięki takim zajęciom nigdy nie brakowało barw. Kolory, kształty, muzyka... to właśnie one w ogromny sposób pomagają w kształtowaniu osobowości każdego człowieka, pozwalają na zupełnie inne postrzeganie otaczającego nas świata. Uczęszczanie na zajęcia plastyczne w ogromnej mierze z pewnością zaowocuje w naszym dorosłym życiu, pozwoli wyrobić w sobie pewien smak, gust i styl, a dzięki temu wypłyniemy ponad przeciętność. W mojej szufladzie do dzisiaj przechowuję niektóre prace, które stworzyłam podczas prowadzonych przez

Panią zajęć. Wszystkie są bardzo kolorowe, przepełnione optymizmem, nie brakuje im rozmaitych technik plastycznych. Wszystko to świadczy o tym, że zajęcia te otwierały bramy do świata wyobraźni, w którym czarno-biała rzeczywistość zwyczajnie nie istnieje. Myślę, że prowadzone przez Panią zajęcia wpłynęły także na wiele innych dziedzin mojego życia. W szkole podstawowej, później gimnazjum i liceum wielokrotnie uczestniczyłam w wielu konkursach literackich zdobywając liczne nagrody. W swoich pracach wykorzystywałam przede wszystkim wyobraźnię, bo bez niej żadna sfera artystycznego życia nie ma racji bytu. Bardzo serdecznie dziękuję za pomoc w rozwijaniu wyobraźni i otwarciu bram do świata kolorów. Zajęcia w Instytucie Plastyki były dla mnie ogromną przygodą, którą do dziś wspominam bardzo ciepło.

5. Bardzo miło zostałam zaskoczona otrzymując od Pani list. Czytając go, powróciło wiele wspomnień. Miło wracać do dziecięcych lat i powspominać sobie co dobre:) Zupełnie szczerze mogę powiedzieć, że te zajęcia plastyczne wiele wniosły do mojego życia. Choć nie uczyłam się dalej niczego w tym kierunku to zajęcia te bardzo mi pomogły. Skończyłam pierwszy stopień w szkole muzycznej w klasie saksofonu, a teraz studiuję dziennie Inżynierię Środowiska. Właśnie na studiach bardzo przydały mi się moje umiejętności wyniesione z zajęć przez Panią prowadzonych, gdyż okazało się, że nie mam wcale problemów z rysunkiem

technicznym, który jest jednym z przedmiotów na tych studiach (a niestety połowa mojego roku ma bardzo duże problemy z tym przedmiotem). Do tej pory odrabiam wszystkie prace domowe na podłodze, kolanie bądź w autobusie (a przecież tego nauczyłam się na tych zajęciach). Jeszcze do niedawna nawet miałyśmy nasze poduszki ze sznureczkami na których siedziałyśmy razem z siostrą kiedy robiłyśmy coś na podłodze :) Cóż mogę jeszcze napisać... Do tej pory mamy jeszcze z siostrą niektóre rzeczy zrobione na zajęciach, wcześniej mama nie chciała ich wyrzucić, a teraz to my nie pozwalamy ich zlikwidować :)

6. Bardzo się ucieszyłam czytając list od Pani;) Do stałam go niedawno do rąk własnych, Mama czekała specjalnie aż przyjadę do domu. Bardzo chętnie opiszę doświadczenia z naszych wspólnych zajęć bo niewątpliwie wpłynęły na mnie i na Piotrkę; Cały czas mam w pamięci tematy niektórych zajęć. Pani osoba jak również zajęcia pomogły mi zdecydować się na uczelnię artystyczną – studiuję na ASP we Wrocławiu architekturę wnętrz i jestem w trakcie egzaminów na drugi kierunek: edukacja artystyczna z zakresu sztuk plastycznych. Piotr (jest chłopcem autystycznym) bierze udział w każdym konkursie plastycznym w swojej szkole, ostatnio nawet jego prace wystlane zostały na wystawę odbywającą się na Mazurach. Zajęcia plastyczne idą mu bardzo sprawnie i jest jedną z bardziej rozwiniętych osób w tej dziedzinie w swojej szkole, co potwierdzają nauczycielki. Chętnie napiszę więcej li-

stownie, moi rodzice również wyrazili ochotę opisania swoich własnych wrażeń z tamtego okresu. Do pracy przystąpimy w kolejnym tygodniu wszyscy razem;)

7. Niestety dopiero dzisiaj mogłam odpisać. Od roku i prawie 4 miesiące mieszkam z nami Żywa Radość – Tymoteuszek. To mój najmłodszy braciszek. Miedzy nami jest 18 lat różnicy, miał się urodzić dokładnie na moje urodziny, ale jemu się nie spieszyło. W ciągu ostatnich paru lat dużo się zmieniło: moja choroba (na szczęście już wszystko w porządku), nowe mieszkanie (nareszcie mam własny pokój) i największa niespodzianka Tymek :) Teraz jeśli chodzi o naukę to ukończyłam VII Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika. Byłam na dość dziwnym profilu: europeistyka. Do tej pory nie wiem czemu właśnie ten profil. Dalej bardzo chciałabym studiować pedagogikę resocjalizacyjną. To jest właśnie to o czym marzę od paru lat – pracować z trudną młodzieżą. Teraz coś o zajęciach z Panią. Wspominam je z utęsknieniem. Było to dość dawno temu i wiele szczegółów umknęło pamięci ale to co najważniejsze zostanie zapamiętane :) Pamiętam że uczęszczałam na nie z wielką radością, dawały mi dużą satysfakcję z tego że robiłam to co kochałam i uczyłam się jak to robić. Było mi bardzo smutno kiedy zajęcia się skończyły. Ale, techniki 'malarskie tj. malowanie na suficie pastelami', malowanie pianą czy gumką wykorzystywałam później wielokrotnie w zabawach z bratem, koleżankami. Oprócz wiedzy o plastyce

(i spodni umalowanych sprajami) wyniosłam z tych spotkań pewną wrażliwość artystyczną. Niestety nie miałam szansy dalej się rozwijać w tym kierunku (chodzi o plastykę) ale moje zafascynowanie sztuką poszło w innym kierunku. Mianowicie pochłonęła mnie magia i barwność dźwięków i poezji. Jeśli mam tylko możliwość wyjeżdżam na różne kursy muzyczne co mnie bardzo fascynuje, jeszcze bardziej pociągga do muzyki oraz tam nadrabiam moje braki wynikające z niemożności uczęszczania do szkoły muzycznej. (Kiedy odkryłam że chciałabym mieć coś z muzyką wspólnego w szkole muzycznej powieździeli ze jestem za stara). A jeśli chodzi o poezję, to godzinami mogłabym czytać wiersze. Sama coś czasem napiszę ale to tak wyłącznie dla siebie. Teraz tak sobie myślę, że warsztaty miały jednak ogromny wpływ zarówno na moją miłość do wszelkich form sztuki jak i mój stosunek do ludzi. Na zajęciach uczyłam się cierpliwości, pracy z innymi dziećmi, dzielenia się. Mogłam obserwować i doświadczać uprzejmości i wielkiego ciepła, które były od Pani oraz Rysików Nie mam pojęcia czy cokolwiek nadejdzie się do publikacji, ale jeśli tylko coś Pani pomoże to ma Pani na to moją zgodę :) Moja mama powiedziała, że też chce do Pani napisać :)

8. Ukończyłam Ogólnokształcącą Szkołę Sztuk Pięknych im. J. Malczewskiego w Częstochowie, po

sześciu latach nauki w tej szkole z przyjemnością stwierdzam, iż nadal pragnę rozwijać swój warsztat artystyczny i wybieram się po roku przygotowań w pracowni rzeźbiarskiej Jana Siuty na ASP w Krakowie na Wydział Rzeźby :) Spotkanie Pani na mojej drodze życia wywarło silny wpływ na moje zainteresowania sztuką. Otworzyło szeroko moje oczy na świat :) Zapragnęłam patrzeć inaczej na świat niż ludzie dookoła mnie. Moje postawy potrafiłam z każdym rokiem nauki w szkołach wzmacniać i udoskonalać. Moja twórczość zawsze była urozmaicona, nigdy nie zamykałam się w szablach i ramówkach. Myślę, że zajęcia z Panią mocno zaowocowały. Moi rodzice z dumą patrzą na moje osiągnięcia edukacyjne, mam nadzieję, że będą mieli jeszcze sporo okazji by cieszyć się moimi dalszymi sukcesami :)

Zaledwie kilka listów... i pamięć – więź, która powstała między nami dzięki warsztatom.

2009

Czy naprawdę zdolne? Recepcja „talentu” przez środowisko rodzinne w badaniach podłużnych, w: *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonkowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 284–296.

Ciągłość/trwanie czyli warsztaty plastyczne idące w lata(ch)...

Przyciągają nas miejsca i ludzie. I jeśli pojęcie „genius loci” prościej określić i przypisać miejscom pełnym dobrego ducha, szczególnym, wyjątkowym, generującym niezwykle zjawiska, to trudno znaleźć jednoznaczne określenie z klasycznej łaciny dla człowieka, który jest pełen ducha (homo animo pleno), pełen wiary (homo fidei plenum), a jednocześnie jest człowiekiem mocnym, pewnym, silnym i takim na którym można polegać (homo certus). To łączenie wielu wymiarów ikon nauki i kultury, ich znakomitych cech, poczyniń które znane są dzięki opisom zawartym w historycznych źródłach, musi sprostać kolejnym wyzwaniom, formacjom MEGA. Jednostki charyzmatyczne, „znaczące” często poza obrębem własnej twórczości, skłaniają/prowokują i porywają innych do zmiany świata – do działań o charakterze kreacji na miarę transgresji historycznej.

Równie ważne jest poruszanie „młyńskiego koła” przez mniejszą „wodę”, która zbierając „namuły” potrafi czynić „swoje” i nieźle namieszać. W ten metaforyczny sposób chciałabym opowiedzieć o trwaniu i ciągłości, a także o odpowiedzialności jednego (inicjatora/projektodawcy/realizatora) za kontynuację pewnego nierejestro-

wanego „eksperymentatorium” (warsztaty artystyczne dla najmłodszych), które od 1995 r. są dobrowolną formą pracy założyciela. Ta odpowiedzialność (jak żywa) niepokornie kręci karuzelą, wolna i niezrzeszona również po to, by idea „czynienia” nie pozwoliła przemienić się w teorię bez emocji. Nie chcę w tym tekście być „naukowcem” – warsztaty to moja pasja, dlatego spróbuję opisywać je pewnym idiolektem, językiem będącym elementem przeżycia, może zbyt metaforycznym i „poetyckim”, ale gdzie, jeśli nie w takim tekście oddam sens tego co czuję?

O czym chcę opowiedzieć? O tym, że kiedy (np. na potrzeby grantu) trzeba warsztaty „ubrać” w cele operacyjne lub ubrać je w efekty – to tracą niepowtarzalny i niedefiniowalny klimat. O tym, że język przekazu powinien wyrażać emocje kreatora nie naukowca, o tematyce która „żyje” w zależności od okoliczności, o miejscach które z różnych powodów się zmieniają, bo one przynależą warsztatom, a nie warsztaty są przynależne do miejsca, o „demokracji” przed zadaniem ale nigdy nie w trakcie, despotyzmie i perfekcyjnym przygotowaniu działań, o drogach wyboru, które są szybkie jak autostrada i momentalnie

osiągają cel; i o chodzeniu po polnych ścieżkach, które wymagają czasu, ale włączają wszystkie zmysły także intuicję, o dziecięcych anegdotach jako najlepszym podsumowaniu, o dzieciach/młodzieży/dorostłych których mieliśmy szczęście spotkać, a oni teraz tworzą *młodą* kulturę. A także o zmęczeniu materiału inspiratora i chęci promowania „narybku”, który wbrew nurtom i „podprądom” da radę dojrzewać do „swojego”.

O „ubieraniu” działań w cele operacyjne i efektach – niekoniecznie efektownych oraz o języku opisu

Prowadząc przez 15 lat warsztaty plastyczne z kolejnymi grupami dziecięcymi, wyłącznie na zasadzie niezrzeszonego wolontariatu i twórczości własnej, zacznę od tego, że dla mnie nie wszystko musi być celowe i do końca uzasadnione. Hołduję często „radości po nic”. Może dlatego do upowszechniania/krzewienia takiej radości wybrałam warsztaty, gdzie nie zawsze efekt jest najważniejszy. Podkreślałam to pisząc o apostolacie kultury budowanym przez działania artystyczne¹ uzasadniając pewną niechęć do instytucji, które często hamują objawy samodzielności

¹ M. BOGUS: „Podkówka szczęścia”. *Upowszechnianie kultury w dziecięcych grupach integracyjnych – edukacja pozainstytucjonalna/niefORMALNA*. W: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*. Red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik. Toruń 2008, s. 438.

i blokują spontaniczną działalność innowacyjną². Po kilku latach od tamtego momentu i doświadczeniach następnych poczyni³, wobec toczących się przez media dyskusji o finansowaniu kultury⁴, ponownie muszę podkreślić, że indywidualna praca lokalnych i „wolnych” strzelców/animatorów potrafi zdziałać wiele dobrego dla odbioru „dziedzictwa” kultury wysokiej. Podobnie wiele złego może pojawić się jeśli kulturę, na-

² Ibidem, s. 443.

³ „Artystyczna karuzela” zakręciła się jako działania dla 80 dzieci zorganizowane w 10 pracowniach w czerwcu 2009 r. Poszczególne hasła wywoławcze: „Śpiewanie na sianie” z koncertem muzyków, „Pozytywnie zakręcenie” w pracowni ceramiki, „Przez różowe okulary” w pracowni witrażu, „Papierowe akrobacje” w pracowni papieru czerpanego, „Odbitki z płytki” w pracowni grafiki, „Puzzlowa rozdmuchanka” w pracowni malarskiej, „Szmacianki nicianki” w pracowni tkackiej, „Co to? Foto!” w pracowni fotografii, „Balonowa głowa – wariacje, kreacje” w pracowni kreacji, „Aleja gwiazd” w pracowni gipsu oraz zakończenie „Tak się kręciło!” z pokazem zdjęć z warsztatów dla wszystkich dzieci i ich opiekunów.

⁴ „Usiłuje się nam dziś wmówić, że wolny rynek, efektywność i dążenie do zysku to jedyne, konieczne i powszechne prawa rozwoju społecznego.(...). Tymczasem nasze życie, emocje, wrażliwość, wątpliwości, dążenia i idee mają zamienić się w towar, pożywkę dla rozwoju nowych form kapitalistycznego wyzysku”. Za: www.rewolucjakulturalna.pl, data dostępu 22.10.2009., oraz M. NOWAK: *Kultura kwitnie, to ją podetniemy*. „Gazeta Wyborcza” 13-14.06.2009, s. 13.; R. PAWŁOWSKI: *Niezależna rewolucja kulturalna*. „Gazeta Wyborcza”, 24-25.10.2009, s. 11.; A. WIT, *Wysoka kultura biednych ludzi*. „Gazeta Wyborcza”, 28-29.11.2009, s. 13.

wet tę najmniejszą ubierzemy w „niezbędne” cele operacyjne, przewidywane efekty i normy, jeśli za najmniejszymi, pieniędzmi „do zdobycia” na działania artystyczne, będą stali biurokraci żądający pisania wniosków, językiem, który rozumieją tylko oni⁵. Z zaciekawieniem czytam o organizacjach takich jak Goldex Poldex z Krakowa, założonej przez 3 niezależnych zapaleńców którzy „zrzucają” swoje pieniądze i organizują pokazy, wystawy i spotkania⁶.

Działalam podobnie przez 15 lat, oczywiście w skali mikro, prowadząc zajęcia z dziećmi, organizując im materiały i za nic nie pozwoliłam, by moje pomysły przerosła papierkowa robota. Czy dlatego, ciągle jak dziecko buntuję się na „układy”, na to by pracować pod szyldem instytucji, która w rocznym rozliczeniu działalności wykaże swoją prężność w liczbie zorganizowanych imprez? Przecież ta sama instytucja w kwestiach finansowych zostawia pole do kreatywności „własnej” z sugestiami: jak chcesz coś robić, pieniądze załatw sama... może napisz grant... może poszukaj sponsora... A sponsorzy w istniejącym kryzysie finansowym niechętnie wspierają, bo proszących multum, a jeśli już decydują się na współfinan-

sowanie, to wolą imprezy „znaczące”, o szerokim rozgłosie. Czy bycie szlachetnym wobec biednego to rzeczywiście szlachetność? Tu przytoczę myśl (z którą się zgadzam) bohaterki książki dla dziewcząt – Agi Abbot, mówiącą, że biedni nie mogą występować w roli pożytecznych zwierząt domowych, że stworzeni zostali po to, aby w bogatych podtrzymywać ducha miłosierdzia⁷. Czy zatem „uprawiający” kulturę, która nie przynosi zysków ekonomicznych, dywidend, musi być za wszelką cenę także nieprzeciętnie operatywnym „zdobyciem” grosza? Ile razy wtedy jego kreatywność i wielka chęć „czynienia” zostaje poddana próbie, tracąc niepowtarzalny i niedefiniowalny klimat? I kolejne pytanie: czy z kolei ten, który umie sobie radzić z urzędniczymi wymaganiami, zabiegać o płynność finansową, ale jego działalność kulturalna podporządkowana jest „pomnażaniu” własnego dobra, wygra w tej batalii? Myślę tu również o powszechnie zakładanych stowarzyszeniach i fundacjach, wśród których mnóstwo prawości i szlachetności, ale i jednoosobowych „fundołów”⁸, którzy pod pretekstem wspierania edukacji „robią” pieniądze.

Może dlatego sama pragnę tego modnego ostatnio słowa „transparentność”, ponieważ chciałabym, aby animatorzy (cały czas podkreślając struktury

⁵ Przedziwne jest dla mnie sformułowanie „dobre praktyki”, które otwiera podobno urzędniczą przychylność przy rozpatrywaniu wniosków.

⁶ D. JARECKA: *Biennale, ale niezależne*. „Gazeta Wyborcza”, 21. 08. 2008, s. 13.

⁷ J. WEBSTER: *Tajemniczy opiekun*. Warszawa 2007, s. 25.

⁸ To słowo powstało łącząc „trzy w jednym” – fundację, dół i oszołoma, który potrafi świetnie funkcjonować.

małe i „nierentowne”) nie tracili zapału i pomysłów na grant-arty, a byli ośrodkami kreatywności nie w sensie instytucji, a wiedzy i działań.

Jeszcze raz pozwolę sobie podkreślić, że w rozliczeniach takich działań nie zawsze można pojąć „wymierne efekty”, bo jak ubrać w cyferki i procenty proces który toczy się dzięki warsztatom, buduje doznania, wrażliwość i emocje? Podobnie jest z językiem tych refleksji. Trudno go podporządkować definicjom i teorii. To raczej głos pewnej idei⁹. A idea oddaje uczucia kreatora, które trudno opisać i „ubrać” w adekwatne słowa. Jak podkreśliłam, opieram się na emocjach, wieloletnim przeżywaniu i owe czynniki kształtują język tego artykułu. Ponieważ tekst ten jest jednocześnie pewnym pożegnaniem z działaniami, etapem zamknięcia cyklu, pozwolę sobie zamieścić w przypisie tytuły tych moich artykułów, które omawiały prowadzone warsztaty z zupełnie odmiennego punktu widzenia, opowiadały o podjętych przez

lata płaszczyznach badawczych. Często pytana byłam o stosowane w warsztatach elementy arteterapii, ale uważam, że to słowo jest nadużywane. Nie każde dziecko, jak i nie każdy dorosły terapii wymaga. Może za to być rzeczywistą afiliacją stron w działaniach artystycznych.

O częstej zmianie miejsc

Przez kolejne lata warsztatowych działań, najczęściej (wbrew temu co można by sądzić, że to ludzie odchodzą, niecierpliwią się i nudzą) zmieniały się miejsca. Lubię przytaczać tezę Ericha Fromma i Abrahama Masłowa, która mówi, iż instytucje hamują wszelkie objawy samodzielności, blokują spontaniczną działalność innowacyjną i twórczą, są przeszkodą w samorealizacji człowieka¹⁰. Co prawda trudno zaistnieć cyklicznie bez „własnego” miejsca z zapleczem, ale w moim przypadku warsztaty nie przynależały do konkretnego miejsca. Odbywały się w Domach Dziecka, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym, w Instytucie Plastyki, w Biurze Wystaw Artystycznych, w Towarzystwie Krzewienia Kultury Fizycznej, w teatrze, na basenie i na łące.

Dzięki temu, że były to działania niezrzeszone, bez patronatu, instytucjonalnego finansowania, mogły spełniać „dzikie” pomysły prowadzących

⁹ „Idea jest dobra i piękna. Idea zazdrośnie strzeże swej tożsamości. Poprzez wypełnianie znaczeniami określonych przestrzeni staje się bytem energodajnym. Nie tylko pozwala zrozumieć jakiś aspekt rzeczywistości, ale również daje moc do jego zmiany. Daleką kuzynką idei zdaje się teoria. (...) większość teorii cierpi na deficyt ładunku emocjonalnego; najkrócej rzecz ujmując: mogą wiele wyjaśniać, ale niczego nie potrafią zmienić. Teoria łatwo daje się opisać, wyjaśnić, doskonale czuje się w przestrzeni słów i doprecyzowań terminologicznych”. Za: A. NAŁASKOWSKI: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków 2009, s. 8.

¹⁰ Myśl przytoczona za Józefem Kozieleckim. J. KOZIELECKI: *Transgresja i kultura*. Warszawa 1997, s. 171.

i dzieci, tematycznie nie wpisując się w rocznice, święta i okoliczności¹¹. Mogły nie zastanawiać się, czy odpowiadają określonej wizji „uprawiania” kultury i pozostawiały wolność decydowania.

Czy bowiem kultura, w naszym przypadku szczególnie skierowana na działania plastyczno-artystyczne, jest jedna? Jest monolitem? Czy animator kultury to jakiś „moduł” człowieka zajmującego się muzyką, teatrem, literaturą, plastyką?

Przez wszystkie lata działań z dziećmi i młodzieżą, ta „oczywista” oczywistość postrzegania lidera czy animatora, jako osobę kształtującą i przygotowującą do odbioru kultury „z wyższej półki”, przestała być tak jednoznaczna. Aby nadążyć za kulturą „globalnego” nastolatka, trzeba podążać poznawczo za trendami, włączając do zajęć pojęcia z nowo powstającego kulturotwórczego kręgu młodzieżowego¹². Nie jest to tożsame z przyzwoleniem na zachowania niektórych muzycznych „idoli”¹³, ale czy dlatego, że któryś z nich zachował się nagannie, mam nie odpowie-

dzieć na prośby o zajęcia wplatające elementy hip hopu? Być może dzisiejszy fan rapu czy hopu podążając/uczestnicząc w takiej systemowej całości zechce posłuchać też Pavarottiego, a jeśli nie, to też nie tragedia, bo w tym „ubocznym” skutku warsztatowej edukacji najważniejszy jest kontakt z drugim człowiekiem. Tego kontaktu nie ujmę w konspekt ani w marsz po określony efekt, ale jest z pewnością składnikiem pewnej „diety kulturowej”¹⁴. Nie znaczy to, że w działaniach warsztatowych nakłanian do kultury antyelitarnej i tej należącej do niższych form kultury masowej, wręcz odwrotnie, ale do wyzwania intelektu należy przygotowywać stopniowo, niekoniecznie będąc posłusznie spełniającym oczekiwania instytucji. Bo jak w tekście jednej z ulubionych piosenek moich nastoletnich przyjaciół: „Mamy sporo do zrobienia by świat pozmienić. Przeszłość jest tautauzem – nikt jej nie zmaże. Ważne że potrafimy żyć tu razem. Ważne że potrafisz widzieć dobro. Ważne że dostrzegasz jego ogrom. To kształtuje twój światopogląd.”¹⁵

¹¹ W Roku Mozarta wypada zajmować się Mozartem, w Roku Astronomii – astronomią itd. Przypomina to mocno laurki czy niegdyś plakaty na 1 Maja.

¹² O potrzebie dopuszczania do obiegu różnej formy kultury i nowych nazwisk mówi Bogna Świątkowska z warszawskiej Bęc Zmiany, czytaj W: D. JARECKA: *Biennale...*

¹³ Myślę o komentowanym szeroko wrześnieowym zachowaniu Pei podczas koncertu, grupaoperacyjna.pl/.../117_polscy_raperzy_potepiaja_zachowanie_pei.html, data dostępu – 10.10.2009.

¹⁴ Aleksander Nalaskowski pisze, że niektóre elementy kultury można porównać do szpinaku, który jest smaczny i zdrowy, z takim jednak postrzeganiem nijak dziecko zgodzić się nie może. A. NALASKOWSKI: *Pedagogiczne zmyślenia...*, s. 91.

¹⁵ Tekst piosenki grupy Mezo zatytułowanej *Ważne, Za:* <http://www.teksty.org/Mezo,Wa%C5%BCne>, data dostępu XII.2009.

O możliwych drogach wyboru – o autostradzie i ścieżce

Zastanawiając się nad „wprowadzaniem” uczestników warsztatów w kulturę plastyczną, od dawna widzę, że to „wchodzenie” ma różne drogi. Może być szybkie jak autostrada, momentalnie osiągnąć „cel” i wolne jak spacer po polnych ścieżkach, który wymaga czasu, za to włącza wszystkie zmysły, także intuicję. Sama myśląc o kulturze prefiguracywnej¹⁶ wybieram to wolniejsze stąpanie. Każdy „wchodził” w warsztaty we własnym tempie, bo to indywidualne tempo było bardzo pomocne w artystycznym/twórczym dojrzewaniu.

Bez natłoku informacji z przyzwoleniem na wprowadzanie dziecka w świat refleksji, metafory, rozwijania wyobraźni własnej, często bez efektów zewnętrznych w postaci gotowego wytworu plastycznego.

Marzę, by radość tworzenia zarówno dla dzieci jak i dla studentów z nimi pracujących ciągle pozostała indywidualną drogą, bez nacisku na tempo, na efektywność, na medialność, na poklask. Reflektory/światła na autostradzie tak szybko się przemieszczają, że nie ma przy nich

czasu na wytchnienie, przystanku na wolne dostrzeganie, dogłębne czucie¹⁷.

Społeczne „zapotrzebowanie” i „parcie” na dziecko zdolne każe mu wskakiwać do szybkiego „pojazdu” który jest lotny, błyskawiczny, efektowny, a często efekciarski, bo ciągnie za sobą smużkę egoizmu czy egocentryzmu. Tak, dziecko skazane jest na rozwijanie umiejętności przydatnych w środowisku kulturowym, tym samym skazane na rozwijanie kreatywności i twórczości. Jego zdolności „zmuszono” do bieglego poruszania się w komunikatorach, Internecie – tak dobrze sobie radzi, że to my prosimy o pomoc, ale taką specjalną, cierpliwszą i wolniejszą. Co fundujemy w zamian? Szybki szkolny czas z szybkim czytaniem, szybkim myśleniem, gdzie nie zawsze jest szansa, by pochylić się nad złożoną refleksją „uwewnętrznionego” malca, którego praca nad zadaniem jest pogłębiona i trwa bardzo długo.

Namawiam podczas zajęć do adaptacji – bo nikt nie jest nadzwyczaj zdolny ani nadzwyczaj niezdolny – każdy ma życiowy potencjał, więc dajmy dzieciom czas na realizację zamierzeń i sprawmy, by działanie było najważniejszym nawykiem¹⁸.

¹⁶ M. MEAD: *Kultura i tożsamość. Studium dysonansu międzypokoleniowego*. Warszawa 2000.

¹⁷ Przypominam sobie psychopedagogiczną opowieśćkę Volkera Edlingera (na Konferencji Edukacji Alternatywnej w Łodzi w 1994 r.), o hinduskim wykładzie na temat piękna. Zainteresowanych odsyłam do: V. EDLINGER. *Mamo czym byłby świat beze mnie?* W: *Pedagogika Alternatywna*, Red. B. ŚLIWERSKI. T. 3, s. 148.

¹⁸ M. BOGUS: *Czy naprawdę zdolne...*, s. 290.

O dziecięcych anegdotach jako najlepszym podsumowaniu pracy

Za spolegliwość i czuwanie dzieci potrafią „odpłacić się” niezwykle refleksją. Czasem jedno zdanie wypowiedziane przez malca, potrafi „trzymać” w działaniu przez lata. Tak było z podsumowaniem warsztatów przez czteroletniego chłopca, który po dwóch godzinach zabawy plastycznej podszedł do swojej mamy, ferując „wyrok”: „Tu nie ma kątów!”¹⁹. To powiedzenie z czasem zostało przekształcone przez rodziców na „tu nie ma kantów”. Czy taka gratyfikacja może uskrzydlać? Zapewniam, że takie zdania dokonywały cudów. Podobnie było z kolejną anegdotą „warsztatową”. Po wielogodzinnej „Artystycznej Karuzeli”, w której dzieci „kręciły” dziesięcioma nowymi technikami, w kolejny dzień przed jedną z galerii w centrum miasta, zapraszano milusińskich do malowania swych marzeń na sztalugach. Kiedy zwróciłam się do „swojej” grupki, czy nie zechciałaby wziąć udziału w tym spotkaniu usłyszałam: „Po tym co było wczoraj? Nie!”.

Naprawdę, nie chodzi nam (mnie i moim pomocnym studentom) o monopol na warsztaty, ale czasem zwykła, ludzka próżność, że któryś z beneficjentów tak nas docenia, pozwala na wielkie osobiste radości. Ostatnia anegdota dotyczy domowego „podwórka”, a jej autorką jest moja ośmioletnia

córeczka, która przysłuchując się wiadomościom w telewizji, przybiegła do mnie i zapytała:

– Mamusiu, czy Bosch brał narkotyki? Przed oczyma w momencie przebiegło mi wiele obrazów Hieronymusa, ale na pytanie odpowiedzieć nie potrafiłam. Dlatego padło:

– Helenko, a dlaczego o to pytasz?

– Bo w wiadomościach mówili, że schwytano narkotykowego Boscha.

I wtedy to ja poczułam się jak „boss”, jak przewodnik po świecie w którym bliższe są skojarzenia z kręgu sztuki, niż te związane z nieprawościami i demonami.

*O „demokracji” przed zadaniem,
ale nigdy nie w trakcie, despotyzmie
i perfekcyjnym przygotowaniu działań
nawet za cenę narażenia się
na „nienawiść”*

Czy powyższe anegdoty w jakikolwiek sposób mówią o kształtowaniu wrażliwości i pozytywnych emocji dzieci przychodzących na zajęcia? Jak się okazało po przeczytaniu listów „po latach”, wielu uczestników warsztatów dobrze pamiętało nasze działania, które wykraczały poza plastyczne zabawy. O podobnej empatii dla założeń i celów pisali po kilkunastu latach rodzice „moich” dzieci²⁰. Ale nie zawsze było słodko. Przypomina mi się powiedzenie

¹⁹ W przedszkolu do którego uczęszczał, panie opiekujące się malcem notorycznie stawiały go do przysłowiowego kąta.

²⁰ M. BOGUS: *Czy naprawdę zdolne...*, s. 284–296.

Anglosasów „No responsibility without authority”²¹, a odpowiedzialność była ogromna, bo w jednej grupie pracowały dzieci zdrowe i z upośledzeniem ruchowym, umysłowym, dzieci w wieku od 4 do 16 lat, no i oczywiście wspierający mnie studenci. Czy wobec takiej złożoności łatwo było zbudować autorytet? Nigdy przez te lata nie zastanawiałam się, czy go w ogóle buduję, aż do momentu kiedy dla bezpieczeństwa grupy dziecięcej, zażądałam by osoba która „pomagała” w zajęciach, a która nie radziła sobie z powierzonymi jej maluchami – „odpoczęła”. Dopiero wówczas dostrzegłam i dobitnie doświadczyłam, jak ważne jest natychmiastowe reagowanie na złożone bodźce, nawet za cenę posądzenia o despotyzm. Myślę, że mając pod opieką kilkadziesiąt dzieci, odpowiedzialność zmusza do wydawania poleceń i „rządzenia”.

W praktyce wygląda to tak, że dysputy, „burze mózgów”, demokratyczne wybieranie działań – są możliwe przed warsztatami/akcjami. W trakcie ich trwania prowadzący musi mieć coś z syndromu boga czy guru. Powinien zdawać się nieomylny, dlatego wymagania stawiane studentom biorącym udział w działaniach są duże, kryteria jasno sprecyzowane, bo w działaniu są potrzebni „fachowcy” z talentem pedagogicznym²². Wiecznym obowiązkiem pozostaje wygospodarowanie czasu na rozmowy „przed”.

²¹ Tłum. „Nie ma odpowiedzialności bez autorytetu”.

²² Czym jest talent pedagogiczny wyjaśnia kolejny mistrz zawodu: S. SZUMAN: *Talent pedagogiczny*. Katowice 1947.

Bo gdyby „ster się złamał”, to bałagan i rozgardiasz potrafi „zatopić” każde działanie, a wtedy optymizm i wiara nie zastąpią rzetelnego przygotowania. To również przygotowanie odpowiedzialności za swoje zadanie ale i odpowiedzialności zbiorowej – jeśli ktoś „zawała” inni przejmują jego obowiązki. Dobrze budować dobre zdanie o sobie i innych, dobrze ufać jednak bez podziału i przydziału zadań nikt nie sprostą presji odpowiedzialności za setkę dzieci. Oczekiwania „bycia przykładem” wymaga ogromnej konsekwencji, którą czasem trudno udźwignąć, dlatego czas na rozmowy trzeba znaleźć także „po”, bo nie może zabraknąć refleksji.

O dzieciach i studentach których miałam szczęście spotkać, a którzy teraz tworzą młodą kulturę

Refleksja to także niekończące się poszukiwania inspiracji w teorii, a nade wszystko w praktycznym działaniu. To również przygotowanie dzieci i przyszłych animatorów kultury do generowania wartości. Jedną z nich jest umiejętność dzielenia się radością życia w działaniach artystycznych, akcjach i warsztatach plastyczno-muzycznych, których plusem może być (choćby w stopniu minimalnym) pogłębianie wszystkich obszarów życia: bycia/istnienia, przynależności i stawania się. Warsztaty są obszarem stymulowania wzajemnie podejmowanych sytuacji twórczych, gdzie warunki materialne,

metodyczne i emocjonalne pozostają bez zarzutu. Często przekraczają założone scenariusze, i trudno je opisać codziennymi sytuacjami pedagogicznymi.

A dzieci? Wśród tych, które pojawiały się na naszych warsztatach, przeszło 40% wybrało studia o profilu artystycznym. Tworzą i uczestniczą w projektach „młodej” kultury nie tylko na gruncie lokalnym, ale ogólnokrajowym, a nawet przekraczają w swych poczynaniach państwowe granice.

Zaczynając współpracę dziecięco-studencką, wiedziałam, że muszę ją konsekwentnie i długo-terminowo kontynuować. Minęło 15 lat – czas oddać „berło” młodszym.

O zmęczeniu „materiału” inspiratora i chęci promowania „narybku”, który wbrew nurtom i „podprądom” da radę dojrzewać do „swojego”

Powoływałam się już wyżej na pryncypialne znaczenie rozmów z moimi pomocnikami/studentami przed każdymi warsztatami które organizowaliśmy. W którejś z tych rozmów podkreślili, jak to by było dobrze, gdybyśmy mogli stworzyć taką „wioskę” artystów, gdzie zapal przekuty byłby w czyn. I właśnie te czyny, których miało być mnóstwo posłużyły mi do refleksji nad swoistym „gettem” inteligencji/animatorów kultury²³. Wiadomo z literatury

tematu jak prężnie działały określone artystyczne ośrodki, ale jak takie „wielkie sprawy” przełożyć na działania w skali mikro? Znakomitą inspiracją może być książka Ryszarda Macieja Łukaszewicza i Krystyny Leksickiej²⁴, jednak rozważania Józefa Chałasińskiego²⁵ budzą refleksje i wątpliwości, bo takie kolonie twórcze to ośrodki pełne zalet, ale też nieźle potrafią wykrzywić i nienaturalnie wypaczyć idee założycielskie²⁶. Może zatem nie zakładać gett i osiedli twórczych, ale propagować

I n.e. z Pałacem Augusta; Florencja XV w. – Akademia Florencka; Wilanów XVII w. i szkoła malarska z mecenatem Jana III Sobieskiego; Puławy XVIII i Rezydencja Czartoryskich; Łazienki i Stanisław August Poniatowski; Zakopane na przełomie XIX i XX w.; Kraków XX w. i Jama Michalikowa; oraz I poł. XX w. i Bauhaus w Dreźnie, Dessau w Berlinie; Montmante w Paryżu; Taliesin w Arizonie, Paradise Valley koło Phoenix z F. L. Wrightem.

²⁴ R. M. ŁUKASZEWICZ, K. LEKSICKA. *Inne drogi edukacji. Kolonie Twórczych wspólnot. Fundacja Wolne Inicjatyw Edukacyjne*. Wrocław 2005.

²⁵ Inteligencja przekształciła w wyizolowaną biurokrację i stworzyła „getto”, w tym także getto uniwersyteckie, które nie jest terenem do zdobywania sławy lecz reputacji. Powołała do życia także swoiste getta społeczno-towarzystkie. Zob: J. CHAŁASIŃSKI: *Spółeczna genealogia inteligencji polskiej*. Warszawa 1946, s. 20–50.

²⁶ Kolonie artystów pod Moskwą przerodziły się w osiedla snobów np. Rublowka znana jako getto dla milionerów. „Nazwy Rublowka nie ma w żadnym słowniku i na żadnej mapie, a przecież podnosi ciśnienie krwi. Rublowka – dolarówka, symbol udanego życia, obietnica przynależności do śmietanki społeczeństwa. „Rezerwat bogatych, stylowych i silnych”. Za: http://wyborcza.pl/1,75480,5667721,Republika_Rublowka.html, data dostępu 10.10.2009.

²³ Wymienię te, które przychodzą mi do głowy: Ateny – V/ IV w p.n.e. Akademia Platońska; Rzym I w p.n.e. /

„wyspy” edukacyjne, w których założyciele powinni trwać przy „swoim” i do których można zapraszać na cykliczne działania? Na takiej wyspie ważna jest ciągłość, bo czy genialna nawet inicjatywa, która jest wybuchem, ale spali się po jednym razie ma szansę na ugruntowanie pozycji, na przekonanie sceptyków? Na pojawiające się pytania: „czy warsztaty jeszcze są organizowane”, w ciągłości i trwaniu mimo wszystko łatwiej odpowiedzieć „tak”, i nie tłumaczyć dlaczego „nie”, i nie próbować znaleźć dla siebie usprawiedliwienia, że „nie, bo...”. Szczególnie to ważne w lokalnej działalności, bo kiedy animatorzy zaczynają to „robią swoje” dalej, bo inaczej zawiódą środowisko, które czeka na kontynuację, na nowe pomysły. Wcale nie mają łatwiejszego, czy mniej odpowiedzialnego zadania od tych twórców, których zasięg oddziaływania jest szerszy, krajowy. Lokalność naznacza przyjaźnią i zobowiązuje do kręcenia karuzela, którą wprawiło się w ruch. Miałam to szczęście, że spotykałam takich „niepokornych”, którzy mają niespożytą energię i żyją zgodnie z sentencją: „Poddający się nigdy nie wygrywa, a wygrywający nigdy się nie poddaje”²⁷.

²⁷ Sentencja Napoleona Hilla. Za: <http://sebastian.zlotemysli.pl/24-najlepsze-cytaty-motywacyjne> data dostępu – 29.09.2009.

Kiedy jednak przychodzi zwyczajne zmęczenie, to dobrze ufnie przekazać „berło” warsztatowej władzy młodszemu, którzy wielokrotnie sprawdzili się w działaniu i „uwili” swoje miejsce na „edukacyjnej wyspie”. Nie widzę w nich inercji, nieprawda, że brakuje im wizji bo zarobki w „kulturze” są zbyt niskie, że są pełni frustracji. Raczej obserwuję optymizm i ogromną wyobraźnię.

Dlatego dobrze, że większość z nich dalej nie umie odpowiedzieć na pytanie „ile to jest 36 x 36?”²⁸, bo kulturę uprawiają pasjonaci, często nie pytający o źródła finansowania i dopóki mogą, tworzą ją dla własnego zadowolenia.

2010

Ciągłość/trwanie czyli warsztaty plastyczne idące w la-ta(ch)..., w: *Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*, red. K. Olbrycht, D. Sieroń-Galusek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn 2010, s. 221–234.

²⁸ „Ile jest 36 razy 36? – zaryczał ponuro. – Nie wiem – bez namysłu odpowiedział Antoni (...) – Dobra odpowiedź – zagrział z zadowoleniem trzeci smok (...) – Możemy zostać przyjaciółmi. Zawsze przerażały mnie smoki, które wiedziały, ile jest 36 razy 36. Taką wiedzę uważam za dowód braku wyobraźni”. Za: B. KRUPSKA: *Sceny z życia smoków*. Warszawa 1987. s. 6.

Istota dialogu w rodzinie czyli nawigacja ku wartościom wychowawczym

Czy naprawdę czasy w których żyjemy, powinny/mogą być erą/epoką dialogu? W samym określeniu pojęcia dialog panuje dowolność sformułowań i wieloznaczność rozumienia, dlatego autorska konwencja wyboru cytatów wydaje się być na miejscu.

Dialog jako „(...) proces dochodzenia nie tylko do konsensusu, ale i do prawdy”¹, zajmuje również obszary humanistyki, w której w ostatnich latach można wyodrębnić kilka podejść z komunikacją-dialogiem „grającym pierwsze skrzypce”. Wśród wielu rodzajów dialogu (dialog: społeczny, publiczny, dydaktyczny, edukacyjny, ekumeniczny, terapeutyczny, polityczny, kulturowy, pokoleniowy, narodowy, naukowy, człowieka z przyrodą itp.²) jest ten, który powinien być „chlebem powszednim” czyli dialog wychowawczy. Dialog to niewątpliwie wartość sama w sobie, oznaczająca między innymi formę likwidowania konfliktów wychowawczych za pośrednictwem wymiany zdań przez dwie strony. Ów jednak najczęściej

pozostaje ciągle w sferze marzeń³. Podjęty w niniejszym opracowaniu temat opiera się o trzy człony (rodzina – dialog – wychowanie, będące częściowo transpozycją członów tytułowych nauczyciel – wartość – świat), których wyjaśnieniem zajmowały się różne dyscypliny naukowe, zwłaszcza nauki społeczne. Zatem dialog wychowawczy w rodzinie, rozpatrywany jako wartość przynależąca do nauk humanistycznych, mógłby uwzględnić, oprócz pedagogicznych relacji zachodzących „pomiędzy” samymi elementami składowymi, podejście z punktu widzenia psychologii w jej tzw. humanistycznej wersji, socjologii rozumianej jako teoria krytyczna i filozofii konstruującej siebie jako refleksja hermeneutyczna. We wszystkich tych podejściach podstawą relacji człowieka ze światem jest kategoria komunikacji bądź dialogu⁴.

Andrea Folkierska, poddając pomysł pisze: „(...) pedagogika chcąc uczynić dialog istotą wychowania, mogłaby, pozostając w obrębie własnych tradycji, spróbować scalenia tych podejść

¹ Przyłębski J., *Słowo wstępne* (w:) Gadamer H.-G. *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992, s. 6.

² Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 18–21.

³ Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1997, s. 181.

⁴ Folkierska A., Dialog a wychowanie, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 32.

po to, by wypracować sobie własne, nowe”⁵. To jednak zakłada nie tylko definiowanie na poziomie teoretycznych refleksji, ale praktyczne stosowanie (dotykanie przeznaczeń) tych teorii. Oba zagadnienia (teorii i praktyki) nie są poznawalne w sposób jednorodny. W zależności od indywidualnych doświadczeń badaczy eksponują odmienne myślenie o poszczególnych strukturach, posługując się odmiennym językiem opisu i formułowanymi poglądami.

Niniejszy tekst nie wyczerpie całości zagadnienia związanego z istotnym elementem komunikacji domowej, ale chciałbym poruszyć najważniejsze elementy mogące sprawić, by domowy akt pedagogiczny nazwany dialogiem wychowawczym został chociaż częściowo zdefiniowany. Właśnie wychowanie w dialogu do praktycznego „zastosowania” w domu, powinno zostać opisane na bazie rozważań współczesnych teoretyków, ale odnosić się musi przede wszystkim do praktyki.

Czy możliwe jest komplementarne, bądź na tyle wzajemnie przekładalne odczytanie kategorii dialogu poruszanej w psychologii, socjologii czy filozofii, by skonstruować dla nich wspólny język, który dałby szansę dla opisu dialogu wychowawczego w rodzinie?

Przejście od sfery teoretycznej do praktycznej wymaga wieloletniego trudu i mistrzostwa, nie zaś technicznych umiejętności. Nie jest to zatem

możliwe szczególnie w tak krótkim opracowaniu. Kwerenda biblioteczna pokazała, że dorobek rozważań nad dialogiem w rodzinie⁶ jest ciągle znikomy. Co znaczące, internetowe poszukiwania ujawniły, że „monopol” na wypowiedzi o dialogu wychowawczym mają czasopisma katolickie, w tym autorzy, którzy najczęściej są osobami duchownymi⁷, a przecież nie tylko im powinno zależeć na tym konstrukcie⁸. Dlatego

⁶ Trudno zaliczyć do wyczerpujących artykuł Wnuk W., *Dialog z własnym dzieckiem*, zamieszczony W „Wychowaniu na co Dzień” 1995, nr 7/9 s. 35–36. Także rozdział zatytułowany *Dialog w rodzinie i szkole* zamieszczony (w:) Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 299–326, jest przedstawieniem badań nad przedmiotem dialogu w rodzinie w dwóch grupach badawczych: nastoletnich przestępców i wychowanków zakładów poprawczych oraz studentów krakowskich uczelni. Także: Pawlak B., *Rola dialogu nauczycieli i rodziców w edukacji wczesnoszkolnej* (w:) *Komunikacja – Dialog – Edukacja* (red.) Kojas W., Mrózek R., Cieszyn 1998, s. 177–180, oraz Kawecki M. J., *A dialogue between children, parents and teachers as a basis for tolerance in education*, (w:) *Pedagogika Alternatywna. Dylematy teorii* (red.) Śliwowski B., Łódź – Kraków 1995, s. 337–340.

⁷ ks. Formella Z., *WYCHOWANIE. Dialog wychowawczy*, <http://www.donbosco.salezianie.pl/archiwum/czytaj.php?artykul=823>; ks. Skreczko A., *Dialog wychowawczy w rodzinie*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/dialog_rodzina.html; Buczek W., *Dialog w wychowaniu*, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2006/10-2006/10.htm, data dostępu 01.2008.

⁸ Również te pozycje nie dostarczają metody uniwersalnej, jednak odnalazłam tu sformułowania niezwykle przystają-

⁵ Ibidem.

postanowiono, choć w sposób niejednorodny i zaledwie przyczynkarski, wspomnieć o nurtach teoretycznych zakładających nadrzędność dialogu i dokonać próby ich konfrontacji z istotnymi czynnikami kształtującymi dialog w rodzinie, oraz zastanowić się nad „jakością” istoty komunikacji dialogicznej w rodzinie. Należy również wytłumaczyć się z pewnej nieścisłości opisu, zakładającej, że poszczególne sekwencje teoretyczno-praktyczne mieszają się ze sobą, a poszczególne elementy tematu stają się swoistą symbiozą. Być może pewne kwestie będą podlegać iteracji, ale owe powtórzenia podczas zastanawiania się nad tematem pozwalały na rozszerzanie perspektywy widzenia zjawisk. Analiza istoty dialogu wychowawczego w rodzinie oparta zostanie głównie o publikacje polskich filozofów, socjologów czy pedagogów (ze względu na rodzime rozumienie zjawiska, chociaż ich opracowania odnoszą się do myśli światowych intelektualistów), zastanawiających się nad globalną koncepcją dialogu. Te rozważania będą bazą do spojrzenia na dialog wychowawczy we współczesnej rodzinie polskiej⁹. Próba ujęcia zagadnienia

w sposób teoretyczno-praktyczny, bez oddzielania obu sfer, przy założeniu ich jedności, być może przyczyni się do dalszych poszukiwań i badań nad tematem.

Andrea Folkierska analizuje dialog pod kątem wychowania z punktu widzenia psychologii humanistycznej, socjologicznej teorii krytycznej i filozofii hermeneutycznej¹⁰. Z pewnością nie można przełożyć jednoznacznie i bezwzględnie na dialog wychowawczy w rodzinie, zasad dialogowości psychologii humanistycznej jako metody dochodzenia do określonego celu, którym jest samorealizacja jednostki, gdyż osoba przystępująca do dialogu (w naszym przypadku rodzic) powinna założyć „(...) gotową już wizję tego, jaki człowiek jest ,naprawdę’”. Wizja ta jest tożsama z odrzuceniem społecznych norm i wzorów ocenianych jako negatywne (...), z odrzuceniem bycia człowieka w kulturze (...) oraz odrzuceniem

ce do mojego sposobu myślenia o dialogu o czym w dalszej części wypowiedzi.

⁹ Aktualne problemy rodziny poruszają autorzy publikacji zbiorowej: *Rodzina dla Europy czy Europa dla rodziny?* t. II, praca zbiorowa, Kraków 2006. Nie znaleziono tu jednak bezpośrednich odniesień do wychowania na drodze dialogu, w którym to wychowaniu uwzględnić

należy wiele aspektów, specyficznych dla danej kultury narodowej. Dlatego poruszany temat odnosił się będzie do rodziny polskiej, która jak przyjęto ma podobne warunki kulturowe, bytowe, wyznawany system wartości. Te ogólne i dość uproszczone założenia podyktowane są objętością pracy. Nie będą zatem przytaczane różne konstrukcje typologiczne rodzin stosowane w badaniach pedagogicznych. Por. Tchorzewski A. M., *Funkcje edukacyjne rodziny. Studium diagnostyczne – anagnostyczne*, Bydgoszcz 1990, s. 18–21.

¹⁰ Folkierska A., *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 31–45.

bycia człowieka w historii¹¹. Dialog wychowawczy w rodzinie nie podporządkuje się też teorii krytycznej w socjologii, z ideą absolutnego rozumu, gdzie dialog jest ustanowieniem jednolitego, racjonalnie zorganizowanego ładu społecznego z nie negocjowaną zgodą jego uczestników „(..) nie tylko co do możliwości wyeliminowania sprzecznych interesów, lecz także co do możliwości uczynienia stosunków społecznych całkowicie przejrzystymi”¹².

Pewnego rodzaju analogie można odnaleźć w rozważaniach filozofii hermeneutycznej, która interesowała wielu badaczy, ale w powiązaniu z dialogiem edukacyjnym, nie zaś typowo wychowawczym¹³. Takim problemem zajmowali się między innymi Joanna Rutkowiak¹⁴, Lech Witkowski¹⁵ i wspomniana Andrea Folkierska. Dla filozofii hermeneutycznej człowiek nie jest istotą gatunkową, określoną przez potrzeby leżące poza społeczeństwem i historią, ani pojmowaną wyłącznie jako

rozum. Dla niej „(..) rozum, myślenie, działanie są zawsze już dane wewnątrz historii, wewnątrz całości ludzkiego bytu, całości historycznej, z której to historyczności uwolnić się nie sposób”¹⁶. Przełożeniem owej teorii na dialog wychowawczy w rodzinie może być także tzw. myśl poruszająca się w kole hermeneutycznym, która na początku nie jest do końca świadoma własnych założeń, a ich ujawnienie dokonuje się na końcu podjętej drogi, stając się początkiem drogi następnej¹⁷. Taki dialog nie ma końca, jak i nie ma początku, jest podejmowany ciągle na nowo.

Hans-Georg Gadamer, przedstawiciel tegoż nurtu pisał „(..) rozmowę czyni rozmową nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego, lecz, że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy”¹⁸, zatem w porozumieniu z drugą osobą nie należy rościć pretensji do jej zrozumienia, ale pozwolić, by jej słowa do nas przemówiły nie w suwerennym zrozumieniu, ale w spotkaniu z niezrozumiałym.

¹¹ Ibidem, s. 35.

¹² Ibidem, s. 39.

¹³ Dialog edukacyjny powinien być tożsamy z dialogiem wychowawczym, pozwalam sobie na ich rozdzielenie wyłącznie, by podkreślić rolę rodziny w tworzeniu tego drugiego.

¹⁴ Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale* (w:) *Pytanie, dialog, wychowanie* (red.) Rutkowiak J., Warszawa 1992, s. 44–52.

¹⁵ Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 51–62.

¹⁶ Folkierska A., *Dialog a wychowanie*, op. cit. s. 41.

¹⁷ Dialog wychowawczy w rodzinie nie może opierać się na bezwzględnych założeniach i dochodzić do określonego celu, ponieważ trwa on w czasie i ulega różnym interakcjom i modyfikacjom związanym z codzienną praktyką wychowawczą.

¹⁸ Gadamer H.-G. *Niezdolność do rozmowy*, „Znak” 1980, nr 3, s. 371–372.

Dialog to wymiana perspektyw, w nim możemy doświadczyć tego, co obce i nieznanne. Ponieważ w filozofii hermeneutycznej dialog jest „sposobem bycia”, może być również szansą nad szukania istoty dialogu wychowawczego w rodzinie, dociekania wzajemnej wspólnoty.

Tu warto wspomnieć jeszcze o nienaturalnych pytaniach pedagogicznych wspomnianego filozofa, które mają miejsce również w domowych pieleszach, kiedy pytamy nie po to, by samemu się dowiedzieć i dociec istoty rzeczy, ale po to, by sprawdzić poprawność odpowiedzi¹⁹.

W oparciu o tekst Lecha Witkowskiego, analizującego typy dialogu w kulturze wobec strategii edukacyjnych, można spróbować odnaleźć analogie dotyczące dialogu zachodzącego w domowej przestrzeni wychowawczej.

Mógłby zatem dialog służyć (podobnie jak ten w kulturze) wypracowaniu słuszności, a środkami dyskursywnymi wyeliminować niesłuszność, mógłby uchronić od błędzenia i zajmowania niesłusznego stanowiska (czy jednak w ogóle możliwe jest takie wychowanie bez porażek, a jeśli tak, czy na pewno o to chodzi w wychowawczym doświadczeniu i doświadczaniu?). Byłby to jednak dialog przekonywania do słuszności z redu-

kcją różnicy, redukcją odmienności²⁰. Zachodzący w rodzinie dialog wychowawczy nosiłby zatem cechy nadrzędności jednej ze stron (rodzica) wobec adresata słów (dziecka). Upodobniłby się częściowo do opisywanego przez Joannę Rutkowiak „dialogu z arbitrem”, gdzie wychowujący ma zapewniony głos decydujący, sam rozstrzyga każdą kwestię, nie biorąc przy tym pod uwagę argumentów wychowanka²¹ – co oznacza definitywnie koniec dialogu.

Odminną strategią mogłoby być rozeznawanie się w tym co inne i przyzwolenie na tę inność z postulatem rozumienia tejże. Tu należałoby wspomnieć o często słyszonym postulatcie „rozumienia” własnego dziecka, lecz czy naprawdę?

Wobec przywoływanej i popieranej przez badaczy myśli H.-G. Gadamera mówiącej, że „(...) rozumienie innego nie prowadzi do rzeczywistego rozumienia, jeśli u podstaw tego rozumienia leży z góry założone wczuwanie się w przeżycie drugiej osoby. Rozumiejąco, wyprzedzając wszystko, co mówi partner, nie pozwalamy bowiem w rzeczywistości na to, by jego słowa do nas dotarły. To sposób, by nie dać sobie nic powiedzieć”²². Pozostaje pytanie, która z przytaczanych,

¹⁹ Gadamer H.-G., *Historia pojęć jako filozofia* (w:) Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Warszawa 1979, s. 96.

²⁰ Witkowski L., *Edukacja i humanistyka...*, op. cit., s. 53.

²¹ Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym...*, op. cit., s. 39.

²² Gadamer H.-G., *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, (w:) *Rozum, słowo, dzieje...*, op. cit. s. 29–30. Cyt. (za:) Folkierska A., *Dialog...*, op. cit. s. 43.

nowoczesnych wizji dialogu pozostaje właściwa? Czy ta, z poczuciem konieczności rezygnowania z wizji przekonywania i nawracania, czy ta, która nawołuje właśnie do wczuwania się i empatii²³? Postawione pytania znów wywołują iterację z cytatem przewodnim: „Dialog w nowym egzystencjalnym uwikłaniu staje się szansą na wyjście z tej rozpaczliwej pułapki redukcjonizmu, wyjście naprzeciw zadaniu rozeznawania się w tym co własne, dzięki kontaktowi z innym”²⁴. I znów krąg pytań własnych: czy taki dialog, bez wzajemnego przekonywania lub wspańiałości rozumienia, może zaistnieć na gruncie rodzinnej wrażliwości wychowawczej? Ponownie przytocz-

my za Lechem Witkowskim „(...) powinnością wychowawczą, opiekuńczą (...) jest dać środki i możliwości ułatwienia spełnień i wypełnień egzystencjalnych pustki czy braku, w obliczu narastającego dramatu ludzkiego budowania przez człowieka siebie samego, rozeznawania się w tym, co własne”²⁵. Czy rodzina przygotowana jest na wewnętrzne rozeznawanie się w tym, co własne, dzięki kontaktowi z innością? Jak do tej pory brakuje badań na ten temat.

Przyjrzyjmy się jeszcze rozpoznawaniu współczesnego dialogu przez pedagogów. Wśród wielu interpretacji sposobu rozumienia czym jest dialog, zaczniemy przekornie za Marią Reut²⁶, od tego czym dialog nie jest, selekcjonując myśli tej badaczki (interpretującej sytuacje edukacyjne również z punktu widzenia filozofii hermeneutycznej), pod kątem dialogu wychowawczego w rodzinie.

Dialog nie jest metodą instrumentalną, służącą osiągnięciu określonych efektów (np. wychowawczych), nie jest również grą zakładającą uprzednio wyreżyserowany układ ról i sytuacji, samo pojęcie dialogu nie jest wolne od ryzyka, ponieważ nie wszystko da się przewidzieć, dialogowanie nie jest aktem a procesem, a jego celem nie jest „uzgodnienie”, czy rezygnacja z odmienności, dialog nie jest też krytyką lecz poszukiwaniem, dialogu nie

²³ Sprzeczne z przytoczoną myślą Gadamera wydają się słowa nawołujące do empatii jako nieodzownego czynnika dialogu. Ks. Janusz Mastalski, kierownik katedry Pedagogiki Ogólnej PAT w Krakowie na swojej stronie poświęconej zagadnieniom związanym ze współczesnymi problemami pedagogicznymi, pisze: „Dialog wychowawczy jest także nieodłącznie związany z empatią, która warunkuje jego przebieg, ale także poprzez dialog zostaje sama pogłębiona. Empatia umożliwia pokonanie głównych przeszkód w komunikacji interpersonalnej. Przeszkody te wynikają bowiem przede wszystkim z odmienności naszych spojrzeń i przeżyć, czyli z subiektywnej percepcji rzeczywistości. Unikamy wtedy niepotrzebnych sporów czy konfliktów. Można spierać się o to, jak wygląda obiektywna rzeczywistość, ale nie można spierać się o to, co ktoś subiektywnie doświadcza. Słuchanie empatyczne umożliwia nawiązanie pogłębionego kontaktu z drugim człowiekiem”. <http://www.mastalski.pl/michal157.html>, data dostępu 2008-11-20.

²⁴ Witkowski L., *Edukacja i humanistyka...*, op. cit., s. 57.

²⁵ Ibidem, s. 61.

²⁶ Reut M., *Pytanie – nauczanie problemowe – dialog*, (w:) *Pytanie, dialog, wychowanie*, op. cit., s. 155–201.

można „zorganizować”, w dialogu nie zakłada się wyeliminowania błędzenia²⁷. A zatem przyzwala na porażkę. Co jednak najistotniejsze dla rozpatrywanego w niniejszym tekście dialogu wychowawczego w rodzinie „(...) nie ma ‚specjalistów’ od dialogu, a więc nie można być pouczanym, podlegać instrukcjom, dialog to równość szans dialogujących stron”²⁸.

Zadany temat spróbujmy zatem oprzeć nie na specjalistach „od dialogu”, ale na refleksjach autorów próbujących w swych publikacjach dialog pedagogiczny zgłębiać/studiować.

Jak nadmieniono, szukając bazy źródłowej do opracowania niniejszego tekstu, nie znaleziono wyczerpujących opracowań obejmujących (wyłączony z metaformacji pedagogicznej) dialog wychowawczy w rodzinie. Być może fakt ten przemawia za świadomością pedagogów, że opracowanie takie mogłoby się stać częściowym uwolnieniem od odpowiedzialności własnej rodziny²⁹. Wiele prac poświęcono za to dialogowi edukacyjnemu³⁰. Trudno

mi jednak postawić tezę, że jest to płaszczyzna dla kolejnych wyzwań badawczych i pole do szerszego opracowania. Stwierdzone luki badawcze nie dowodzą też, że w czasach, kiedy „(...) ludzie mający rodziny, przychodzący po poradę psychologiczną, skarżą się na brak czasu dla siebie i bliskich, na brak porozumienia, nieraz w podstawowych kwestiach”³¹, dialog wychowawczy w ogóle nie występuje lub zastępowany jest przez monolog rodzicielski.

Z tematem dialogu jako rozmowy dwóch osób³², czy komunikowaniem się podmiotów dla wzajemnego rozumienia, współdziałania i zbliżenia się³³ wiązać się przecież takie terminy jak: przestrzeń,

130, oraz: Tarnowski J., *Pedagogika dialogu* (w:) *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, (red.) Sliwerski B., Kraków 1992, s. 141–152; Schoenebeck H., *Antypedagogika w dialogu*, Kraków 1994, oraz: *U podstaw dialogu o edukacji* (red.) Karpińska A., Białystok 2003.

³¹ Rozmowa z Wojciechem Eichelbergerem (za:) Hałas I., *Inna – ale wciąż ważna*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 1, s. 8. Jednocześnie w ostatnim czasie budujące wydają się wyniki sondażu mówiące, że większość Polaków posiadających dzieci w wieku od 6 do 18 lat, w 2004 r. miała dla nich więcej czasu niż 10 lat temu. Zdecydowana większość opiekunów (95%) rozmawia ze dziećmi na różne tematy, choć nie zawsze codziennie. Jedynie 5% nigdy tego nie robi, czy to ze względu na brak czasu czy brak takiej potrzeby. za: <http://www.tns-global.pl/archiw-report/id/7134>, data dostępu 2009-01-12.

³² Słownik Języka Polskiego (red.) Szymczak M., Warszawa 1978, s. 394.

³³ Tarnowski J., *Pedagogika dialogu* (w:) *Edukacja Alternatywna. Dylematy teorii i praktyki* (red.) Sliwerski B., Warszawa 1992, s.148.

²⁷ Ibidem, s. 196–197.

²⁸ Ibidem, s. 197.

²⁹ Myśl ta zostanie rozwinięta w dalszej części tekstu.

³⁰ *Komunikacja – Dialog – Edukacja* (red.) Kojs W., Mrózek R., Cieszyn 1998, także: Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001; *Pytanie, dialog, wychowanie* (red.) Rutkowiak J., Warszawa 1992; Skoczyłaś W., *Dialog edukacyjny w kształtowaniu potencjalnej aktywności ruchowej ucznia* (w:) *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki* (red.) Baranowicz K., Łódź – Kraków 1995, t. 2, s. 125–

wrażliwość i sprawność wychowawcza, postawy wychowawcze itp.

Nie próbując zbudować konstrukcji dialogu wychowawczego (bo to zadanie wydaje się niemożliwe), należy rozpoznać grunt/podłoże, na którym może kiełkować, a zatem zacząć od bazy wyjściowej – rodziny (choć nie będzie to nawet pobieżne spojrzenie na tę instytucję). Jej znaczenie i funkcje to jeden z najważniejszych tematów zajmujących pedagogikę³⁴. W ostatnich latach, szczególnie po przemianach transformacji ustrojowej, obiegowo mówiło się o spadku znaczenia życia rodzinnego³⁵. Na szczęście nie potwierdziły tego badania przeprowadzone w 1998 r. przez OBOP, wskazujące, że dla 30% ankietowanych

rola rodziny w stosunku do lat minionych wzrosła³⁶. Ta tendencja wydaje się być rosnąca, jeśli przyjąć i zestawić badania OBOP dla Centrum Myśli Jana Pawła II z sondażami CBOS, które zostały przeprowadzone przez „Rzeczpospolitą”. Wynika z nich, że dla Polaków priorytetem pozostaje rodzina (88 procent) i dzieci (74 procent). Zdaniem prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej wyniki sondażu prezentują zmiany, które dokonały się w społeczeństwie w ciągu ostatnich dwóch lat³⁷. Według Zbigniewa Tyszki ciągle na nowo „(...) kształtuje się hierarchia dóbr rodzinnych”³⁸, a z nią wzrost wymagań co do satysfakcji z życia rodzinnego.

W Polsce jest ponad 10 milionów rodzin, które reprezentują określone zadania wychowawcze³⁹, i chociaż współczesny model tworzą w 88% jedynie rodzice plus dzieci (najczęściej wybierany

³⁴ *Rodzina i dziecko* (red.) Ziemska M., Warszawa 1980, także: Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1977; *Dziecko w świecie rodziny* (red.) Dymara B., Kraków 1998; Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, Łódź 1991; Zaborowski Z., *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa 1980; Smarzyński H., *Wychowanie w rodzinie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978; Stelmaszczuk Z. W., *Nowe spojrzenie na rodzinę* (w:) *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem* (red.) Stelmaszczuk Z. W., Warszawa 1999, s. 165–180; także: Wojciechowska-Charlak B., *Rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze* (w:) *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze* (red.) Wojciechowska-Charlak B., Kielce 2002, s. 13–47.

³⁵ Zmiany dokonujące się w obrębie rodziny (w:) Siany K., *Matężństwo i rodzina w zglobalizowanym świecie*, „Problemy Rodziny” 2001, nr 4/6, s. 3–10, także: Kotowska I. E., *Zmiany modelu rodziny. Polska – kraje europejskie*, „Polityka Społeczna” 2002, nr 4, s. 2–8.

³⁶ Hałas I., *Inna – ale wciąż ważna*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 1, s. 8. oraz www.tns-global.pl/labin/r/5992/008-98.pdf, data dostępu 01.2009.

³⁷ <http://www.egospodarka.pl/27224,Hierarchia-wartości-Polaków-rodzina-najważniejsza,1,39,1.html>; data dostępu 01.2009.

³⁸ Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 44.

³⁹ Wojciechowska-Charlak B., *Rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze* (w:) *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze* (red.) Wojciechowska-Charlak B., Kielce 2002, s. 13–47. Na stronie Głównego Urzędu Statystycznego zapowiadana jest książka *Rodzina w Polsce 2002–2007*, mająca być najnowszą charakterystyką problemu, http://www.stat.gov.pl/gus/45_publikacje_zws_42_PLK_WAI.htm

przez młodych model 2+1)⁴⁰, to również dziadkowie głęboko uczestniczą w przestrzeni wychowującej, a ich roli nie sposób pominąć. O znaczeniu rodziny będącej pośrednikiem międzypokoleniowego przekazu tradycyjnych wartości pisze Wiesława Korzeniowska⁴¹.

Następnym segmentem tematu obejmującego dialog w rodzinie jest kwestia dotycząca wychowania, zarówno świadomego i nieświadomego, opisywanego jako działalność, w której człowiek stara się zmienić w sposób pożądanym innemu człowiekowi⁴² (w żadnym wypadku nie chodzi tu o zmiany polegające na tzw. terrorze „wychowawczym”, panującym w niektórych domach, polegającym na tresurze, administrowaniu, moralizowaniu czy kształtowaniu osobowości⁴³). Jednak wobec wcześniejszych rozważań, powyższa definicja⁴⁴ nie pozostaje w kongruencji do współcze-

śnie pojmowanej istoty dialogu wychowawczego. Sterować sprawami wychowania trzeba po prostu samemu. Zatem wychowanie i oczekiwania to sprawa otwarta i indywidualna, ale jednak mocno ukorzeniona w etycznych i moralnych normach. Dialog to dodawanie odwagi do „pójścia naprzód” – Alicja Żywczok odwagę tę dookreśla wypowiedzianiem własnego zdania, jasnym komunikowaniem myśli, uczuć i potrzeb, niezacieraniem tożsamości, przewidywaniem ludzkich kryzysów, chęcią do przebaczenia przewinień⁴⁵. Bo wychowanie ma być do wolności, odpowiedzialności i miłości – więc nade wszystko mieć świadomość indywidualności i osoby wychowanka⁴⁶.

O wychowaniu, ale w sposób dialogiczny, jako o pełnym sprzeczności wątku życia ludzi, uwikłanym w inne, równie dramatyczne jego wątki, pisze Joanna Rutkowiak. „Relacje między- i wewnątrz-pokoleniowe, które wydają się szczególnie ważne dla uświadomienia sobie wychowania, nie przebiegają w izolacji od ‚reszty świata’

⁴⁰ Hałas I., *Inna – ale wciąż ważna...*, s. 8.

⁴¹ Korzeniowska W., Rodzina pośrednikiem międzypokoleniowego przekazu tradycyjnych wartości (w:) Rodzina dla Europy..., s. 141–152.

⁴² Rosiek H., Wychowanie – czym jest? Czym nie jest? Czym być nie powinno? (w:) Rozmowy o wychowaniu (red.) Rutkowiak J., Gdańsk 1992, s. 50.

⁴³ Procesy te omawia ks. Janusz Tarnowski w książce Jak wychowywać?, Warszawa 1993, s. 11–15.

⁴⁴ Spojrzenie na wychowanie i definicje wybranych badaczy można odnaleźć w pracy Piotra Petrykowskiego. Petrykowski P., Wprowadzenie do podstaw teorii wychowania, Toruń 1997, s. 33–52.

⁴⁵ Wybiórczo cytuję tu podane przez autorkę określenia, czym według ankietowanych przez autorkę osób, może być odwaga w rodzinie. Żywczok A., Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży, (w:) „Chowanna” t. 1 (30): Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji, Katowice 2008, s. 51.

⁴⁶ Mastalski J. Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania, (w:) „Chowanna” t. 1 (30): Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji, Katowice 2008, s. 139.

ale przeciwnie – stanowią całość, której nie sposób wyjaśniać przez opisy zatamizowanych czynników wychowania, przedstawianych elementarnie w podręcznikowych opracowaniach pedagogicznych⁴⁷. Podobnie Robert Kwaśnica apeluje pisząc: „Trzeba wsłuchać się w te różnice poglądów na wychowanie i dać sobie powiedzieć to, co mówią one nie tylko o wychowaniu, ale też o nas samych i epoce w której żyjemy. Dopuszczać te różnice do głosu, odkrywać ich sens i uczyć się od nich właściwego naszym czasem porządku – to właśnie zadanie dialogu⁴⁸”.

Zatem wobec mnogości składowych procesu wychowawczego, należałoby raczej mówić o dialogu wychowawczym w rodzinie nie jako pragmatycznej metodzie, dzięki której można osiągnąć upragniony cel, ale o otwarciu na zasadę dialogowości z dostrzeżeniem całości, a nie poszczególnych kwestii⁴⁹, o metodzie polegającej na ciągłej wymianie myśli⁵⁰.

W przestrzeni rodziny realizującej podstawowe swoje funkcje (wychowawcza, opiekuńcza, gospo-

darcza, kształcenia⁵¹), istota tych zmian powinna mieć charakter pożądany przez obie strony, pomiędzy którymi zachodzi dialog wychowawczy. Rodzicu: „(...) bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać (...). Bądź sobą i czujnie przyglądaj się dzieciom wówczas, gdy dziećmi być mogą⁵²”. Mając do czynienia z rodziną, w której traktuje się dziecko jako pełnowartościowego, choć mniejszego człowieka, o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innej grze uczuć, opisywany dialog ma relacje zwrotne, a także perspektywę rozwojową. Nie tylko bowiem dialog wychowujący zachowuje kierunek rodzic – dziecko⁵³, ale pokolenie starsze zostaje wychowywane przez młodsze, ucząc się zmian

⁴⁷ Rutkowiak J., O dialogu..., op. cit., s. 51.

⁴⁸ Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice* (w:) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, op. cit., s. 81.

⁴⁹ Krytyki mechanistycznego sposobu myślenia dokonał Capra F., *Punkt zwrotny – nauka – społeczeństwo, kultura*, Warszawa 1987.

⁵⁰ Rutkowiak J., *O dialogu...*, op. cit., s. 51.

⁵¹ Lubowicz Z., *Rodzina jako środowisko wychowawcze* (w:) *Wychowanie i środowisko* (red.) Passini B., Pilch T., Warszawa 1979, s. 112–134.

⁵² Korczak J., *Pisma wybrane, Jak kochać dziecko*, Warszawa 1978, t. 1, s. 198. oraz Korczak J., *Pisma wybrane, Prawo dziecka do szacunku*, s. 67., „(...) Są jakby dwa życia, jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwe tolerowane, mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawdę, że na serio dopiero w przyszłości (...). Dzieci – nie przelotnie spotkany znajomek, którego można minąć w pośpiechu, którego łatwo zbyć uśmiechem i pozdrowieniem (...). Czy istnieje życie na żart? Nie, wiek dziecięcy – długie, ważne lata żywota człowieka”.

⁵³ „Poszukaj uśpionej w twym cudzym dziecku własnej części. Może dostrzeżesz, może nawet rozwinięsz. Dziecko i bezmiar. Dziecko i wieczność. Dziecko – pyłęk w przestrzeni. Dziecko – moment w czasie” Korczak J., *Pisma wybrane...*, s. 85.

i tolerancji. Szczególnie widoczne jest to w relacjach z rodzicami młodzieży wchodzącej w okres dorastania. Niejednokrotnie grupa ta (jeśli zachodzi dialog) umie przedstawić własne racje „swoim starym”, ucząc ich otwartości na „nowe”. Niejednokrotnie od matek mających młodsze pociechy można usłyszeć „uczę się od swojego dziecka”, (uczę się siebie – przyp. aut.) i jest to stwierdzenie głęboko prawdziwe. Ta transmisja kultury została zresztą opisana przez Margaret Mead⁵⁴.

Zachodząca pomiędzy stronami komunikacja, bez zakładania nadrzędności strony podmiotu wychowującego, jest potwierdzeniem poglądów Martina Bubera, w których między innymi relacje JA – TY pozostają osobotwórcze, a w relacji dialogowej wytwarza się sfera MIĘDZY, która jest miejscem ludzkiego „stawania się”⁵⁵.

Należy wspomnieć, że w dialogu wychowawczym samo uczestniczenie w życiu mistrza (np. rodzica, będącego autorytetem – przyp. aut.), oddziałującego siłą swej osoby, jest formą niemej komunikacji przez przykład, w którym bez „nawracania” i „rozumienia” można znaleźć „siebie”.

Tu nasuwa się refleksja, że wielce pożądana byłaby idea z postawami rodziców iście sokratejskimi. Filozof ten, przychodząc do każdego niby

ojciec (a raczej matka), zadawał pytania służące dochodzeniu prawdy i prowadził dysputy nie po to, by jego rozmówca zmienił poglądy, lecz by razem z nim odkrywać prawdę. Na taką poszukującą dialogowość wychowawczą w rodzinie współczesnej, chociażby ze względu na czasochłonność tej metody, ale i trudność „prawdziwości” wzajemnego otwarcia się na siebie, niestety brakuje miejsca.

Przywołane sokratejskie metody nasunęły pytanie, czy w rodzinie, w przestrzeni wychowującej, można spotkać się z „mistrzem” w taki sposób, by dzieci (młodzież) dokonały kompetentnego wyboru pod wpływem inspiracji prawdziwego autorytetu, a nie tylko wobec wpływu wzoru⁵⁶? Czy świadomość wychowawcza rodziców jest na tyle duża, że rodzic autorytet-mistrz, daje „(...) możliwość snucia rozważań na temat wolnego wyboru i podejmowania decyzji (...) i pozwala znaleźć własną drogę, ale nie ukrywa mapy, która ukazuje właściwy kierunek”⁵⁷? Zatem dialog wychowawczy nie oznaczałby zaszczepienia własnej słuszności i nieomyślności przez rodzica, ale to, by samo dziecko, dzięki takiej komunikacji rozpoznało, co jest słuszne i prawdziwe, a jednocześnie pozostało sobą, a zatem miało odwagę swojego „ja”.

⁵⁴ Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu kulturowego*, Warszawa 1978.

⁵⁵ Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 56.

⁵⁶ Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 35.

⁵⁷ Nouven H. J. M., *Genesee*, Warszawa 1993, s. 11.

W rodzinie jest miejsce, by dojrzeć człowieka jako całość, nie tylko „kształtując pożądane cechy osobowości”, „formując postawy”, „wpajając wartości”, „wyposażając w umiejętności”, „wychowując dla przyszłości”⁵⁸.

Komunikacja w rodzinie, oczekiwane wychowanie w dialogu, nie powinny być zatem fragmentaryczne, techniczne i zbyt racjonalne, nastawione na określone „wymierne” efekty i sukcesy.

Dialog wychowawczy powinien także dotyczyć wielu złożonych elementów opartych na zrozumieniu odrębności ideowej i moralnej, na zbliżeniu emocjonalnym i współdziałaniu. Właśnie w istniejących odmiennościach „spotkania pokoleń” różniących się przedziałem wieku i czasem biegunowo różnymi wyznawanymi wartościami, jest miejsce na nowe, niespotykane doświadczanie. Jak pisze Joanna Rutkowiak „(...) stosunki międzypokoleniowe mają swoją dramaturgię: starzy oczekują, że młodzi uczynią świat lepszym, młodzi próbują, lecz nie są w stanie sprostać tym oczekiwaniom, co wywołuje wzajemne rozczarowanie pokoleń. Pomimo pozorów walki pokoleń istnieje tutaj międzypokoleniowa transmisja”⁵⁹.

Tu nasuwa się „praktyczna” refleksja, że dla rozpoczęcia dialogu w rodzinie potrzebna jest roz-

winięta bliskość pomiędzy rodzicami a dzieckiem. Kiedy bowiem nie ma wymienionej więzi, próby podjęcia najprostszej rozmowy skończą się na wymianie dwóch najbardziej banalnych zdań (lub równoważników, które z dialogiem mają tyle wspólnego, że w tekście przybierają formę zapisu dialogowego): Jak było w szkole? Jak zwykle.

Taką wymianę nic nie znaczących komunikatów trudno zaliczyć do rozmowy, a coś dopiero do którejkolwiek z form dialogu. Nie jest to przecież dialog informacyjny oparty o konstrukcję pytań i odpowiedzi w celu uzyskania informacji, ani dialog jako wymiana negocjacyjna, odzwierciedlająca różnice zdań, nie jest to także dialog jako warunek możliwości rozumienia, w którym „(...) idzie o konstruowanie i przewyżczanie się sensów, dziejących się przez wymianę myśli, będące aktywnością ustawiczną, ludzkim sposobem bycia”⁶⁰.

To jedynie gra pozorów, a przecież dom rodzinny to czas szczególnej międzyludzkiej komunikacji, gdzie formują się ważne doświadczenia i niepowtarzalne przeżycia. Dlatego antywychowawczego sensu słów: „później”, „teraz nie mam czasu”, „poczekaj” często nie da się odwrócić – pozostaje pustka, uczucie osamotnienia i „bezdomności” w rodzinie. Nie wytłumaczy tego mobilność naszego życia, oznaczająca „(...) rozkład

⁵⁸ Zob. przypis nr 34., Capra F., *Punkt zwrotny*.

⁵⁹ Rutkowiak J., *Czy możliwe jest kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?* (w:) *Pytanie, dialog, wychowanie* (red.) Rutkowiak J., Warszawa 1992, s. 346.

⁶⁰ Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriałne* (w:) *Pytanie, dialog, wychowanie* (red.) Rutkowiak J., Warszawa 1992, s. 40.

owej ludzkiej przestrzeni, ongiś tworzącej system odniesienia, wokół którego świat nasz krok za krokiem się budował; same pojęcia domu rodzinnego (...), rodziny kilkupokoleniowej, raptownie zanikają, a zarazem z nimi samo pojęcie dzieciństwa; ponieważ jesteśmy wszędzie, nie jesteśmy nigdzie...⁶¹. Wychowanie w rodzinie wielopokoleniowej miało bowiem tę zaletę, że oprócz poczucia, że jest wyraźnie określony czas poświęcony tylko dla najmłodszego pokolenia, mierzyły się wzajemnie różne punkty odniesienia i patrzenia na zadaną kwestię wychowawczą. Spotykanie z bliskimi także jest formą dialogu (nawet jeżeli brakuje w nim słów które często są tylko narzędziem), budowaniem autorytetów i zabezpieczaniem trwania pożądaných wartości moralnych. Niezwykle ważna wydaje się myśl o dialogu miłości wyrażanym chociażby spojrzeniem⁶². Tzw. „dziecko z kluczem” rzadko ma bowiem możliwość przeżywania więzi rodzinnej, a tym samym prowadzenia dialogu w bliskości z rodzicem, któremu chronicznie brakuje czasu. Andrzej Murzyn podkreśla, że „świadomość dystansu między pokoleniami, który między innymi wynika z tego, że dorosli po prostu nie mogą doświadczyć doświad-

czenia dziecka, nie zwalnia ich z odpowiedzialności za dziecko”⁶³.

Innego zdania są niektórzy psychologowie, twierdząc, że nie ilość czasu, a jego jakość ma prawdziwe znaczenie. Wysuwana przez nich w różnych popularnych „poradnikach”, propozycja czasu „dobrej jakości», gdzie rodzic pozostaje z dzieckiem na jego (dziecka) warunkach⁶⁴, nie wydaje się być jednak sugerowanym wariantem optymalnym. Szacunek dla potrzeb dziecka, ale i innych domowników, również decyduje o jakości i częstotliwości podejmowania dialogu wychowawczego.

Tzw. uczenie się przez przykład, współpracę i współodpowiedzialność otwiera nowe możliwości dla płaszczyzn dialogowych i naturalne bycie ze sobą, niekoniecznie za cenę dostarczania coraz to innych atrakcji (kino, koncert, lody...). Niezbędny, dobry (a nie lepszy, bo lepsze jest wrogiem dobrego) kontakt wychowawczy, tworzy się latami poprzez codzienną rozmowę, bycie ze sobą, a nie obok siebie⁶⁵.

Schematyczność pytań ze strony rodziców, ich dyrektywność, a także domowy system nakazów (lub zakazów) również nie otwiera drzwi, staje

⁶¹ Kołakowski L., *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa 1990, s. 140.

⁶² ks. Skreczko A., *Dialog wychowawczy w rodzinie*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/1/ID/dialog_rodzina.html; data dostępu 2009-01-12.

⁶³ Murzyn A., *Samotne dzieci w hotelu „Europa”* (w:) *Rodzina dla Europy...*, s.195.

⁶⁴ *Czas na – wychowanie, czy wychowanie na czas* „Wysokie Obcasy” 2003, nr 35, s. 32.

⁶⁵ To zdanie pozwoliłam sobie napisać jako wynik własnych, domowych doświadczeń.

się raczej monologiem rodzicielskim, w którym roi się od „dobrych rad”. Nie oznacza to jednak, że konsekwencja wychowawcza i ustalone domowe zasady współżycia są tym samym, czym jest brak zainteresowania dla problemów obu stron. Ustalone obowiązki, będące jednym z czynników przestrzeni wychowującej, nie są jedynie „bożym dopustem” wobec „muszę”, „kazano mi”, bo przedyskutowane, mogą się stać normą wzajemnego bycia, a zatem jeszcze jedną formą dialogu.

W wychowawczym dialogu obie strony (rodzic/dziecko) wydaje się niezbędnie obowiązywać zasada mądrej miłości, która nie sprowadza się do stanowiska „chcę abyś chciał tego, czego ja chcę, abyś chciał” ani do „chcę chcieć tylko tego, czego ty chcesz”, ale do „chcę abyś był sobą”⁶⁶, czyli naturalna więź bez naruszania i ztracania własnej odrębności. Zarówno zatem strona wypowiadająca się, jak i odbierająca wypowiedź (przy czym w dialogu są to zawsze strony komunikujące się naprzemiennie) powinny mieć wolę porozumiewania się bez nakłaniania do swych racji i przekonań, stawiając na otwartość przyjęcia do siebie „nowego” w relacji ze stroną przeciwną. Różnorodne opcje rozumienia rodzinnych kwestii pedagogicznych i interpretowanie tychże przez odmiennie wartościujące je strony

(pokolenia) mogą stać się dialogiem wrażliwej mądrości wychowawczej.

Pisząc „mogą” zakładam jedynie kwestię życzeniową, ponieważ jak podkreślają badacze, wciąż jeszcze obowiązuje wspomniany już tzw. dialog z arbitrem, gdzie jedna strona ma zapewniony głos decydujący, i gdzie arbitrem jest rodzic, mający w wychowaniu pokoleniową przewagę nad swym dzieckiem.

Jak zatem zbudować filozoficznie rozpatrywaną kwestię dialogu w przełożeniu na komunikację w rodzinie. Praktycy nawołują do stosowania tzw. „dialogu serc”, w którym przepaść pomiędzy dziećmi i dorosłymi zostaje wypełniona językiem: współczucia, otwartości, szacunku, zaufania⁶⁷, albo do „rozmowy żyrafy”, którą proponował Marshall Rosenberg⁶⁸.

Rodzina jest najbardziej korzystnym środowiskiem do „pokazania serca”, ale wiąże się także z innym czynnikiem, mianowicie z jej specyficzną wrażliwością wychowawczą, zależną od postaw i osobowości rodzicielskich, ich systemu wartości, intelektualnych i moralnych kompetencji do

⁶⁶ Starczewska K., *Wzory miłości w kulturze Zachodu*, Warszawa 1975, s. 367–369, podaje (za:) Ostrowska U., *Dialog...*, op. cit., s. 126.

⁶⁷ Kawecki M. J., *A dialogue between...*, op. cit. s. 339.

⁶⁸ Terapeuta z Kalifornii, który opracował własną metodę komunikowania się bez wywierania presji na rozmówcę. W 2001 r. przyjechał do Warszawy z cyklem wykładów. Tłumaczył w nich m. in., że żyrafa ma 13-kilogramowe serce, i nawoływał do otwarcia swojego serca na innych. Więcej o wspomnianej metodzie w artykule: Winnicka E., *Jak szakal z Żyrafą* „Polityka” 2002, nr 19, s. 3–7.

nawiązania autentycznej komunikacji, a nawet od domowej sytuacji ekonomicznej. Możliwa jest w niej zatem, oprócz „drogi wolności i miłości”, wychowawcza „droga walki”⁶⁹. Tu rodzi się kolejne pytanie, na ile rodzice, korzystając z „danej” im przewagi starszeństwa, doświadczenia, życiowej mądrości, są w stanie zobaczyć w prowadzonym z dzieckiem dialogu cenne możliwości poszerzania i ubogacania wychowawczo także siebie? Ten walor został już częściowo podjęty wcześniej, ale pisząc o dialogu wychowawczym i dostrzegając to, że nie zachodzi on jednostronnie, a ciągle trwa w nim wymienność ról nadawcy i odbiorcy, należy ową istotę rzeczy podkreślić raz jeszcze. Bowiem jawi się ciągle nadmierna asymetria, przewaga ze strony rodzica – nadawcy, nad biernością argumentów dziecka – odbiorcy w przestrzeni wychowawczej. Czy jednak pewna nadrzędność strony wychowującej to błędna optyka, skoro było tak „od zawsze”? Czy dialog bez przewagi w wychowywaniu „siebie wzajem” ma szansę zaistnieć tylko na obszarze proponowanym przez antypedagogów? Wszakże „nieidentyczność” widzenia nie oznacza zaprzeczenia racji drugiej strony, bo przecież według Terencjusza: „Gdy dwaj robią (mówią) to samo,

to nie jest to samo”⁷⁰, zatem gdy dwa pokolenia w rodzinie stają do dialogu wychowawczego, to nie jest to identyczna myśl wychowawcza, a może stać się, jak pisano wcześniej „między”. Do autentycznego dialogu również należy się „(..) rzetelnie przygotować, wykluczając ex ante zwłaszcza jego chaotyczność, destrukcyjną żywiołowość, a następnie już w jego toku należy czuwać nad zwyczaj starannie nad zdążaniem do istoty *rzeczy*, ale nie w sensie „sztywnego nakłaniania ram/matrycy” na złożoność nieprzeniknionego bogactwa myśli/uczuć/doświadczeń innych”⁷¹. Kolejny raz pojawia się pytanie: czy taki dialog ma zatem szansę zaistnieć w proponowanej otwartości i szczerości rodzinnej przestrzeni wychowującej? Poruszona kwestia pewnego przygotowania się do rozmowy zahacza o następną, którą należy uwypuklić przy omawianiu dialogu wychowawczego.

Jest to język tej komunikacji. Relacje międzyosobowe, czy międzypokoleniowe (choć przecież dialog wychowawczy toczy się też wzajemnie między rodzeństwem, czy małżonkami należącymi do tego samego pokolenia⁷²), buduje się w znacznym procencie za pośrednictwem więzi

⁶⁹ O powyższych drogach rozwiązywania problemów wychowawczych (w:) Michałowski S., *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych* (w:) *Szkice o wychowywaniu* (red.) Kojas W., Katowice 1994, s. 107.

⁷⁰ Cyt. (za:) Ostrowska U., *Dialog...*, op. cit. s. 153.

⁷¹ Ostrowska U., *Dialog...*, op. cit. s. 181.

⁷² Buttiglione R., *Rodzina – centralną kwestią naszych czasów*, „Ethos” 2001, nr 55, s. 49. także Wojciechowska-Charlak B., *Rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, op. cit. s. 21.

słowa, tworząc więc osobową, której słowo pośredniczy. O znaczącej roli mowy potocznej w budowaniu komunikacji piszą Zdzisław Aleksander⁷³ i Urszula Ostrowska⁷⁴. Jest jeszcze jeden element komunikacji wychowującej, a mianowicie wewnętrzne języki znaków. Zastyszczone z codzienności zdanie „wystarczy, że spojrzę...”, mówi o samej roli i sile niewerbalnych komunikatów. W dialogu pozawerbalnym „język ciała” zostaje odczytywany wzajemnie, może być kontynuowany za pomocą specjalnych kodów, zrozumiałych i interpretowalnych dla obu stron, oraz innych czynników tzw. „mikrokultury” rodzinnej⁷⁵.

Próbując podsumować, należy powiedzieć, że w toku rozważań nie można jednoznacznie stwierdzić, która z form dialogu ma szansę najpełniej rozwinąć się na płaszczyźnie wychowania w rodzinie. Czy będzie to tylko rozmowa, czy słuchanie i wsłuchiwanie się? Następne pytanie dotyczy obu stron, pomiędzy którymi zachodzi dialog wychowawczy: czy słuchając słyszymy (dziecko/

rodzica), czy patrząc dostrzegamy i będąc przekonanym, że nieomylnie wiemy – rozumiemy? Podążając za słowami Józefa Tischnera, można przyjąć, że także na gruncie wychowawczym rodziny „(...) pierwszym warunkiem dialogu jest zdolność wczuwania się w punkt widzenia drugiego. Ale nie chodzi o współczucie, lecz o coś jeszcze – o uznanie, że drugi ze swego punktu widzenia zawsze ma trochę racji (...). Podejmując dialog, jestem tym samym gotów osobistą prawdę drugiego uczynić częścią mojej prawdy o nim, a prawdę o sobie uczynić częścią jego prawdy⁷⁶”. Zatem czy stosując na własnym podwórku dialog wychowawczy umiemy stosować go jako sposób bycia, zasadę wychowania polegającą na ciągłej wymianie myśli, czy tylko metodę do osiągnięcia „pożądanych” efektów?

Mnogość przytoczonych myśli, cytatów, wielość słów – a to przecież zaledwie zarys możliwych rozważań nad dialogiem wychowawczym w rodzinie. Nie ustalono tu żadnych celów, nie podyktowano metod, nie wskazano rezultatów, które można uzyskać konkretnymi środkami. Wręcz podkreślono, że jest to zamierzona dekonstrukcja stereotypowych rad.

Wytlumaczeniem powyższej „nieudolności/niemocy” może stać się jeszcze jeden cytat: „Idea dialogu jako myśli, jako warunku rozumienia może wytyczyć drogę dzisiejszych rozważań nad

⁷³ Aleksander Z., *Język potoczny jako płaszczyzna porozumiewania się pokoleń* (w:) *Pytanie, dialog, wychowanie*, op. cit., s. 231–246. Pisze on między innymi, że pewna część rodziców nie rozumie bądź nie docenia możliwości, jakie daje mowa potoczna w konstruktywnych kontaktach z dzieckiem, pozwalając na emanację własnego „ja”, op. cit., s. 242.

⁷⁴ Ostrowska U., *Dialog...*, op. cit. s.65–84.

⁷⁵ Barbaro B., *Komunikacja w rodzinie* (w:) Barbaro B., *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999, s. 57–68.

⁷⁶ Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo Sovieticus*, Kraków 1992, s. 20.

wychowaniem, lecz bez nadziei wypowiedzenia „ostatniego słowa”. Sygnalizuje ona zaledwie, że mamy do czynienia z ciągłym pytaniem, ale nie z zapytaniem zwieńczonym odpowiedzią, lecz z pytałością, która jest zgoła czymś innym”⁷⁷.

Może zatem w dialogu wychowawczym niech znajdzie się miejsce na to, by w „(...) zderzeniu dwóch odmiennych perspektyw myślowych ujrzeć coś, czego nie dałoby się dostrzec w inny sposób”⁷⁸, niech każda ze stron spróbuje wnieść indywidualne rozumienie problemów, bez negacji tego co usłyszała. Dwupodmiotowość, a nie nadrzędność mówiącego w stosunku do adresata słów, oprócz szacunku i budowania autorytetów, może stać się dialogiem skłaniającym do działania w poszukiwaniu istoty rozwiązania praktycznego problemu wychowawczego, a nie tylko „nakazem” wychowawczym. „Relacja z drugim człowiekiem (w tym przypadku z rodzicem/dzieckiem – przyp. aut.), stwarza bowiem najlepsze możliwości ujawnienia i urzeczywistnienia zdolności rozumienia samego siebie i konstruowania zmian w sposobie bycia i zachowania”⁷⁹.

Nie sposób jednoznacznie podsumować temat, bo złożoność dialogu wychowawczego w rodzinie (kto to czyni, w jakim celu, w jakich okolicznościach, na jaki temat)⁸⁰ jest tak wielka, jak ilość istniejących rodzin. Za to można postawić następne pytania: Czy ów dialog w wychowaniu, które nie przemawia dzisiaj jakąś jedną myślą przewodnią, w ogóle jest „uprawiany” czy jedynie udawany? Czy w rodzinie ma miejsce wzajemne zbliżenie odmiennych punktów widzenia, czy można mówić tylko o pewnym klimacie, a może o używanej jedynie frazeologii? Czy rzeczywisty, autentyczny dialog⁸¹ umożliwia wspólne poszukiwanie dróg wyjścia z trudnych rodzinnych sytuacji wychowawczych?

Przecież w dialogu wychowawczym toczącym się na gruncie rodziny również nie ma obowiązku „(...) przekonania czy przewyciężenia partnera, nie jest to bowiem ani pojedynek, ani wiec, ani głosowanie. Chodzi w nim o udostępnienie swoich przekonań partnerom w taki sposób, aby im ułatwić ich zrozumienie i przyjęcie. Reszta jest sprawą dobrej woli. Mamy się wzajemnie wzbogacać

⁷⁷ Rutkowiak J., *O dialogu...*, op. cit., s. 44.

⁷⁸ Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli* (w:) *Ku pedagogii pogranicza* (red.) Kwieciński Z., Witkowski L., Toruń 1990, s. 232.

⁷⁹ Rogers C. R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkań*, Wrocław 1991, s. 6: (za:) Ostrowska U., *Dialog...*, op. cit., s. 190.

⁸⁰ Na uwarunkowania pragmatyczne, społeczne, pedagogiczne i psychiczne badań nad dialogiem wskazuje Marian Śnieżyński (w:) Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 299–303.

⁸¹ Marian Śnieżyński wylicza powody braku dialogu dzieci i rodziców, wśród nich: strach, awantury, brak cierpliwości, obojętność, brak tolerancji, agresja, brak miłości, (w:) Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, op. cit., s. 310.

przez lepsze zrozumienie dobra i zła, a także poznanie wartości, które ktoś inny lepiej niż my rozumie i realizuje”⁸².

Zadaniem rodzica chcącego realizować postulat dialogiczności w wychowaniu może być obudzenie w dziecku chęci „dochodzenia do siebie”, „bycia sobą”, a przede wszystkim „spotkania się z sobą”. Dzięki nieudawanemu dialogowi w rodzinie dziecko może wzrastać jako JA, dokonywać konstruktywnych wyborów, realizować swoje możliwości i rozwiązywać problemy wraz z MY. Jego samorealizacja w prawdziwie międzyosobowej relacji wychowawczej pozwoli stworzyć to pożądane MIĘDZY. Dzięki temu dziecko i rodzice będą mogli żyć samodzielnie ale nie samotnie. Bo dobry wychowawca to ten, „(...) który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje”⁸³.

Misja wychowawcza to nie powierzchowne studium zdobyte raz na zawsze⁸⁴ – jako rodzic bardzo się staram o tym pamiętać.

Pamiętam również słowa Celestyna Freineta mówiące: „Aż po dzień dzisiejszy pedagogikę tworzą ludzie, którzy najczęściej sami nigdy nie nauczali lub już od dawna nie pracują w klasie, ale mają dużo czasu i autorytet konieczny do przemawiania w imieniu wielkiej rzeszy wychowawców”⁸⁵, dlatego pozwolę sobie na garść refleksji o dialogu wychowawczym poza oficjalnym tekstem artykułu, jako ta, która zajmuje się nie tylko teorią pedagogiczną, ale „obstawiła się”⁸⁶ dziećmi w swoim własnym domu.

Czy ten fakt upoważnia mnie do wskazówek i pouczeń? Nie. Dlatego nie odważyłabym się na moralizatorską nutę. Oprócz mojej trójki, były w domu też dwie córki z wyboru. Każde z tych dzieci wymagało odmiennej metody, innego podejścia i intuicji. Można rzec, że w metodach wychowawczych zabrakło jednej metody. Czy zatem obserwując tylko „swoją”⁸⁷ piątkę mogłabym dawać rady dotyczące dialogu rodzinom

⁸² Michałowski S., *Spotkanie i dialog...*, op. cit., s. 108.

⁸³ Janusz Korczak, cyt. (za:) Michałowski S., *Spotkanie i dialog...*, op. cit., s. 117.

⁸⁴ Jan Paweł II., Audycja dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich, Watykan, 7 grudnia 1979. „L'Osservatore Romano” 1980, nr 2., (za:) Mastalski J., *Aksjologiczny wymiar...*, s. 140.

⁸⁵ C. Freinet „L'Imperiale a l'Ecole”, nr 11, 1931., cyt. za: C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1976, s. IX.

⁸⁶ Ciągłe cierpko wspominam krytyczną uwagę mojego kolegi, nota bene nauczyciela akademickiego uczelni pedagogicznej, który, kiedy wróciłam do Instytutu po urodzeniu 3 dziecka, zawyrokował, że skoro „obstawiłam się” dziećmi, to już doktoratu na pewno nie zrobię.

⁸⁷ Pozwalam sobie na użycie tego słowa tylko i wyłącznie w rozumieniu ich wyboru kontaktu z mną, jako najgłębszego źródła identyfikacji rodzinnej.

z sąsiedztwa, innym rodzicom? Wielość rodzin to mnogość znaczeń i alternatyw. Sama często poszukiwałam odpowiedzi: Jak wychowywać? Ale poradniki⁸⁸ to często sztampa z beznamiętnym

⁸⁸ Wystarczy spojrzeć na mnogość tytułów z których przytaczam zaledwie kilkanaście: Ellison S., Barnett B. A., *365 pomysłów jak wychować wspaniałe dzieci czyli Jak stworzyć zdrową i szczęśliwą rodzinę*, Warszawa 2004; Zattoni M., Gillini G., *Jak wychowywać dziecko? Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kraków 2002; Kay W., *Jak wychować dżentemena, czyli przewodnik ogłady na nieokrzesane dzieciinne lata waszego syna*, Warszawa 2004; Schaefer Ch. E., DiGeronimo T., *Jak rozmawiać z dziećmi o bardzo ważnych sprawach: dla rodziców dzieci od 4 do 12 lat, konkretne pytania i odpowiedzi oraz pożyteczne wskazówki*, Poznań 2002; Loos L., *Jak ujarzmić matłą czarownicę. 150 porad, jak dobrze wychować dziewczynkę*, Warszawa 2005; Wright H. N., Johnson R., *Jak rozmawiać z nastolatkiem?*, Lublin 2005; McDowell J., *Jak być bohaterem dla swoich dzieci?*, Warszawa 1993; Arterburn S., *Gdy miłość nie wystarcza. Poradnik dla rodziców*, Lublin 1993; Dobson J. C., *Dr Dobson zmęczonym rodzicom czyli o tym, jak radzić sobie z trudami wychowania dzieci*, Warszawa 1993; Vopel K.W., *Sztuka opowiadania, sztuka słuchania. Praktyczne wskazówki i ćwiczenia*, Kielce 2003; Faber A., Mazlish E., *Wyzwoleni rodzice, wyzwolone dzieci Twoja droga do szczęśliwszej rodziny*, Poznań 1999; Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły: w domu i w szkole*, Poznań 1996; Eyre L., *Jak wychowywać dzieci, by nas kochały: metoda trzech kroków*, Warszawa 2002; Rogge J.-U., *Jak wychowywać wyjątkowe dzieci: poradnik dla rodziców*, Kraków 2005; Lewis G., *Jak wychowywać utalentowane dziecko*, Poznań 1998; Lawrence E. Shapiro., *Jak wychować dziecko o wysokim EQ? Przewodnik dla rodziców*, Warszawa 1999; Hartley-Brewer E., *Jak wychować szczęśliwą i pewną siebie dziewczynkę: 100 porad*, Warszawa 2007; Davidson A., *Jak wychować wspaniałe dziecko: tajemnica sukcesu*, Warszawa 2000; Eichelberger W.,

przyzwoleniem na „mhm”, jako narzędziem na słuchanie i dialogowanie. Bo jak pisałam, przyjęcie wzoru/rady jest częściowym uwolnieniem się od odpowiedzialności własnej, którą to, chociaż momentami, chciałoby się przerzucić na eksperta/doradcę czy „supernianie”. Kolejne nurtujące mnie pytanie – czy skoro mam świadomość, że nie można zdefiniować stylu wychowania z odniesieniem do żywej pedagogiki postmodernizmu⁸⁹, to można „dać” receptę na dialog wychowawczy w rodzinie?

Czy sama idea postmodernizmu nie wskazuje, że nie ma jednej drogi? Bo czy istnieje jeden wzorcowy dom z jedną i jedynie słuszną ścieżką? Czy ktoś naprawdę może wskazać, gdzie metoda wychowawcza pełna swoiście/indywidualnie pojmowanego dialogu jest słuszną: w tym domu, który kojarzy się z natychmiastowym wybuchem emocji jego członków, którzy są „w gorącej wodzie kąpani” (quick-tempered), czy w tym, gdzie rodzina pełna jest powściągliwości, opanowania

Jak wychować szczęśliwe dzieci, Warszawa 1997. Więcej na stronach: <http://www.cmppp.edu.pl/literatura/2> ; <http://www.be.baptist.poznan.pl/katalogi/wychowanie.htm>, data dostępu 2009-02-08.

⁸⁹ „Nie ma jednoznacznie określonego celu wychowania ani pożądanej wartościowo formy interakcji (...) skoro społeczeństwo nie jest już jednolite to i formy zachowań i sposobów postępowania pozostają otwarte”. Cyt. (za:) Śliwowski B., *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, (w:) „Chowanna” t. 1 (20): Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie, Katowice 2003, s. 10.

a nawet tego, co określa się mało eleganckim zwrotem mowy potocznej, mówiącym o zachowaniu w stylu „zimnej ryby” (a cold fish)?

Nam, domowo, odpowiada hasło: „Baczność. Albo porozumiemy się teraz, albo rozejdziemy na zawsze⁹⁰” – i ono przynosi efekty, ale to tylko jeden z możliwych sposobów komunikacji. Nie osміelę się powiedzieć, że dobry i dla innych skuteczny⁹¹.

Dialogu nie można dać ani zadać, to pożądana, osobista postawa, to dojrzałość i wielka potrzeba refleksji nad obiema stronami w nim uczestniczą-

cymi. To też odwaga do mówienia o osobistych sukcesach i porażkach. A może zamiast mądrych rad, do dialogu wystarczy rodzinna pewność? Taka pewność bezpieczna, wyrażona tekstem piosenki Katarzyny Groniec: „gdziekolwiek pójdziesz będę z tobą... i w najlepszej z chwil i najgorszej też będę z tobą...”.

2011

Istota dialogu w rodzinie czyli nawigacja ku wartościom wychowawczym, w: *Nauczyciel – wartości – świat*, „Dialog bez granic”, t. 4, red. A. Murzyn, W. Korzeniowska, H. Lukášová-Kantorková, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 111–135.

⁹⁰ Korczak J., *Pisma wybrane, Jak kochać dziecko...*, s. 112.

⁹¹ Jak napisałam, nam w domu odpowiada, że jest (przeważnie) ciepło albo (rzadko) zimno, ale nigdy nie jest obojętnie.

Arteterapia a zajęcia szkolne

Od ponad dekady uczestniczę w różnych konferencjach poruszających/zajmujących się tematem arteterapii, od 20 prowadzę zajęcia warsztatowe. Podobnymi zagadnieniami interesują się również studenci podejmujący prace licencjackie lub magisterskie, którzy zwracają się do mnie o opiekę naukową. Temat ważki, „rozwojowy”, a przede wszystkim po prostu ciekawy, jednak coraz częściej dopada mnie pytanie „po co?” Ta przekora nie wynika z chęci rebelii, obalania wypracowanych przez pedagogów i psychologów, a także artystów metod postępowania – raczej skłania do poszukiwań i ukojenia własnych niepokojów pedagogicznych. Dlatego nie stawiam pytania „dlaczego” a właśnie „po co”? Zadaję je zwłaszcza szkolnym zajęciom pozalekcyjnym, bo mam wrażenie, że oprócz instytucji, które rzeczywiście wspierają swoje programy dobrze „postawionymi” kursami tego typu, coraz częściej arte w połączeniu z terapią stają się zwykłym „wytrychem” otwierającym kieszenie mocodawców i sponsorów. Edukacja artystyczna oraz arteterapia są bowiem wiodącymi specjalnościami w projektach europejskich¹, o które ubiegają się placówki oświatowe, toteż trudno się dziwić, że powstają

kolejne poradniki z radami jak wnioskować o subwencje czy finansowe wsparcie².

Ja jednak uważam, że niepotrzebnie mnożą się pseudoterapeutyczne twory, które z arteterapią, choreoterapią, bibliotekoterapią, chromoterapią, dramoterapią, teatroterapią, muzykoterapią itd. nie mają właściwie nic wspólnego, za to z pewnością mają większe szanse w „konkursach” na dotacje, jeśli w tytule posiadają magiczny rzeczownik „terapia”. Kółka zainteresowań w wielu placówkach, nie zmieniając właściwie ani formy ani treści, zmieniły swoje tytuły. Było kółko plastyczne, gdzie dzieciaki mogły rozwijać swoje zainteresowania i uzdolnienia – teraz zgodnie z nowymi trendami, prowadząc „kursy” np. rysunku należy „opatrzyć” go terapeutycznym bandażem. Nadużywanie terminów związanych z „medycznym” traktowaniem edukacji staje się często „natręctwem” oświatowym. Czy rzeczywiście wszyscy jej wymagają? Czy na tego typu zajęcia mają szansę dzieci bez deficytów, czy przyjmowane są tylko te z grupy docelowej, którym „terapia” jest niezbędna? Obserwacja potwierdziła postawioną

¹ A. Chmielnicka-Plaskota, *Metoda projektu w edukacji i arteterapii*, Warszawa 2010, s. 13.

² W. Monkiewicz, G. Rzeźnik, M. Wojda, *Zarządzanie cyklem projektu. Skuteczne aplikowanie i zarządzanie projektami europejskimi w małych organizacjach pozarządowych*, Warszawa 2009, s. 6.

teżę, że na dodatkowe zajęcia arte mogą przychodzić wszyscy wychowankowie danej placówki, zatem „po co” zdrowemu dziecku, które nie ma stwierdzonych deficytów fizycznych, psychicznych czy społecznych – terapia?

Blisko mi do tego co powiedział Frank Furedi, że świat ogarnęło szaleństwo terapii³ że każde rozczarowanie, zmęczenie, niepowodzenie uznawane jest za objaw choroby wymagającej interwencji medycznej/terapeutycznej.

W większości artykuły zaczynają się właśnie od wyjaśnienia terminu o którym mowa – mnie nurtujące „po co” zaprowadziło (posługując się medycznym żargonem), do sekcji definicji. I zostawmy skórę arte, a zajmijmy się terapią i jej pacjentem. Zatem *therapeuein* oznacza leczenie, które może być stosowane wobec każdego człowieka⁴, jeśli oczywiście ów człowiek jest chory i leczenia wymaga. Czy bowiem podejmujemy aplikowanie „farmaceutyków” zdrowym, silnym ludziom? Pytanie retoryczne jeśli znajdujemy się w obszarze medycznym. Zupełnie inaczej wygląda to w „sektorze” oświatowym. Terapię – w tym tę z przedrostkiem arte „przepisujemy” ogółowi, pojawia się już nie tylko w szkołach z klasami integracyjnymi, specjalnych ośrodkach szkolno-

-wychowawczych (gdzie sama ze studentami praktykowałam i preferowałam tego typu działania), świetlicach socjoterapeutycznych, szkołach specjalnych itd. – terapię, a właściwie pseudoterapię fundujemy wszystkim dzieciom, które na takie zajęcia się zapiszą.

Czy zatem nasi wychowankowie mają prawo do „normalności”, do tego, by nie doszukiwać się w nich zaburzeń i deficytów, którym sprostają kolejne zajęcia muzyko-plastyko-biblio-chromo-teatro-terapii, choć obawiam się, że pomimo dobrych chęci czasem robi się to dramatopseudoterapia, a osobami, które potrzebują pomocy są biedni dyrektorzy szkół, którzy chcąc pozyskać fundusze dla swoich placówek uciekają się do słownych manipulacji i odpowiadających urzędnikom w danym momencie „słów-kluczy” w tym terapii. Niestety wielu edukatorów prowadzących tego typu zajęcia uważa, że wszyscy wymagamy „leczenia”, a godzinne warsztaty powinny nam przynieść ulgę. Wieloletni „monitoring” doprowadził mnie do pewnej konkluzji: jeśli nie mamy dzieci do terapii, to je sobie wyszukajmy, przecież w każdym znajdzie się jakiś deficyt, „ułomność”. A przecież w początkach stosowania terapii uczono, by to pacjent wyszedł z inicjatywą, dopiero wtedy podejmowano działanie. W obecnych strategiach to prowadzący planuje, przejmuje inicjatywę, rozpoznaje problem i ustala sposób

³ W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 25.

⁴ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 509.

jego rozwiązania⁵, ale i dzisiaj, w nowych odmianach terapii nie powinien poszukiwać go na siłę. Właściwie chodzi chyba o samo podejście do wielokierunkowości rozumienia samej definicji, toteż przekonana jestem do sformułowania Tomasza Rudowskiego, mówiącego, że arteterapia to „całokształt działań artystyczno-estetycznych w bardzo licznych uwarunkowaniach (procedurach) psychosocjopedagogicznych skoncentrowanych na zdrowieniu pacjenta bądź podopiecznego⁶”. Właśnie zdrowieniu, a nie zakładaniu, że arteterapia jest ważną metodą wspierającą wszechstronny rozwój⁷. Podobnie odczytuję definicję duetu: Caroline Case i Tessa Dalley, dla których arteterapia – w literaturze anglojęzycznej coraz częściej nazywana artepsychoterapią – jest wykorzystaniem środków artystycznych do wyrażania i przepracowywania trudności z który-

mi klient przychodzi na terapię⁸. Bowiem „samo uprawianie sztuki i podejmowanie twórczości nie jest psychoterapią w sensie profesjonalnym. Może mieć walory terapeutyczne tylko w sensie kolokwialnym, w którym terapia bywa rozumiana jako działanie wspomagające i poprawiające samopoczucie (...), o terapeutycznej wartości sztuki i twórczości decyduje specyficzny kontekst z jego wszystkimi elementami, który nadaje im określoną strukturę i organizuje wokół ustanowionych, terapeutycznych celów⁹”. Czym innym są warsztaty plastyczne, muzyczne, a czym innym arteterapia, która znacznie różni się od wspomnianych metod, powinna zatem mieć innych beneficjentów, a nade wszystko rzetelnego prowadzącego, świadomego swojego oddziaływania¹⁰. Czy bowiem działania artysty lub edukatora, które często przynoszą zamiast polepszenia samopoczucia, „traumę twórczą” można uznać

⁵ J. Haley, *Niezwykła terapia. Techniki terapeutyczne Milтона Ericsona*, Gdańsk 1999, s. 15.

⁶ T. Rudowski, *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym*, Warszawa 2009, s. 14.

⁷ Jeśli przyjmujemy, że arteterapia każdemu pozwala na poznanie samego siebie i odzyskanie równowagi psychicznej i moralnej, to zakładamy, że wszystkim nam brakuje tych cech. Arteterapia nie powinna być stosowana niejako „obligatoryjnie”. Zob. T. Rudowski, *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa 2007, s. 105 i 126. Ten sam autor jest zdania, że terapia plastyczna jest dla wszystkich potrzebujących. T. Rudowski, *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym*, dz. cyt. s. 15.

⁸ C. Case, T. Dalley, *The Handbook of art therapy*, New York 2006, s. 1. Cyt. za: M. Stańko, P. Staroń, *Jak działa arteterapia? – skuteczność, mechanizmy, narzędzia*. <http://arteterapia.pl/artykuly-archiwalne/jak-dziala-arteterapia-%E2%80%93-skuteczność-mechanizmy-narzędzia> (dostęp: 16.12.2014).

⁹ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013, s. 16.

¹⁰ Porównanie głównych aspektów arteterapii i warsztatów edukacji twórczej zob. M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, dz. cyt. s. 77–78.

za terapię? Świadoma i planowa interwencja zmierzająca do osiągnięcia terapeutycznej zmiany, nie jest tożsama z każdą aktywnością plastyczną czy muzyczną. Pozwolę sobie pójść jeszcze dalej, takie czynności również u osoby niepełnosprawnej, posiadającej określone i zdiagnozowane deficyty, również nie stanowią terapii, a jedynie określoną formę działań artystycznych. Bowiem czy wobec poczynań, które konkretnie i wymiennie poprawiają jakość życia, stosujemy nazwy wolontariatoterapia czy społecznikoterapia? Na szczęście nikt o takich formach terapii nie mówi. Dlatego również arteterapeuta, któremu przypisuje się wyłącznie rolę „wrażliwej akuszerki”¹¹, według mnie tylko częściowo wypełniła swoje zadanie, gdyż w terapii, także arte, ciągle mowa o stronie potrzebującej pomocy, o kliencie, pacjencie, osobie znajdującej się w szczególnej sytuacji życiowej, wynikającej z choroby, osamotnienia traumy¹², a nie o szerokiej populacji ludzkiej, w tym dziecku, które chce pomalować, potaćczyć, pośpiewać i w ten sposób okazać/pokazać swoje emocje. Wita Szulc podkreśla, że proces tworzenia sam w sobie nie jest terapią i nie zawsze ma charakter „zdro-

wiotwórczy”¹³, bowiem by terapia spełniała swoje zadanie musi mieć określony cel (indywidualny) i przebieg oraz musi być podjęta świadomie.

Dyskusyjne mogą być przytaczane przykłady opisujące losy wybitnych twórców, którzy dzięki sztuce (pomimo różnych zaburzeń), potrafili funkcjonować bez pomocy farmakologicznej czy medycznej¹⁴, ponieważ równie wiele można podać sytuacji odwrotnych, kiedy twórczość przynosi elementy destrukcyjne. Sama własnego procesu pisania artykułów naukowych terapią nie nazwę, gdyż przeżywanie trudności i odczuwanie momentami głębokich uciążliwości z pewnością trudno zaliczyć do czynności terapeutycznych. Zasadność działania, pisanie, tworzenie, a także potrzeba hubrystyczna jest ważniejsza niż odczuwany dyskomfort. I nawet wówczas, gdy dostaję głaski i wsparcie od bliskich, to ich rola nie jest równoznaczna z funkcją terapeuty. Podobnie, o czym już nadmieniłam, czuje więcej osób, które nie rozciągają definicji arteterapii na wszystkie działania artystyczne i nie mówią o ich zbawiennym wpływie¹⁵. Toteż nie zgadzam się ze zdaniem, że zajęcia z zakresu wychowania este-

¹¹ W. Karolak, *Co to jest arteterapia?* w: *Arteterapia. Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*, red. A. Gmitrowicz, W. Karolak, Łódź 2000, s. 7.

¹² W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 31.

¹³ W. Szulc, *Sztuka w służbie medycyny: od antyku do postmodernizmu*, Poznań 2001.

¹⁴ S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.

¹⁵ Zob. M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013.

tycznego powinny mieć wymiar terapeutyczny, bo „w obecnej sytuacji jest to potrzebne niemal dla wszystkich dzieci¹⁶”. Dlatego pozwolę się również nie przystać na definicję Mariana Kulczyckiego, którą w rzetelnym przeglądzie tematu przywołuje Wita Szulc, że „arteterapia stanowi układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i/lub podnoszenie jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki. (...) Arteterapia wiąże się z zapobieganiem trudnościom życiowym¹⁷” – nie kończąc tego cytatu sparafrazuję myśl Jana Twardowskiego, który mówił, że jest źle jak jest tylko dobrze, bo dobrze jest jak jest i źle i dobrze¹⁸. Dlatego dywagacje Amerykańskiego Stowarzyszenia Arteterapeutów, w których podkreślane jest, że proces twórczy pomaga rozwiązywać problemy i konflikty, kierować zachowaniem, redukować stres, a sam rozważany termin bywa stosowany do opisu działań, które nie mają charakteru terapeutycznego ale wyłącznie edukacyjny, poszerzający, pedagogiczny, można po prostu nazywać inaczej, chociażby aktywnością mającą na celu twórczy

rozwój¹⁹. Bo jak pisze Maja Stańko-Kaczmarek należałoby za Judith A. Rubin wyrażnie powiedzieć czym arteterapia nie jest i tu wymienia „aktywność o charakterze pedagogicznym, mająca cele edukacyjne, wychowawcze czy rozwojowe, przejmująca postać warsztatów edukacji twórczej”²⁰. Tu nadmienię, że moje rozważania choć mogą nosić cechy twórczości wtórnej, to jednak są przemyśleniami autorskimi opartymi na wieloletniej praktyce i niezgodzie na szkolną pseudoarteterapię²¹. Toczę więc spory i postuluję o prawo do „bycia normalnym”, do posiadania sukcesów i porażek, do pokonywania trudności, ale i o prawo uczestniczenia dzieci w zajęciach dodatkowych, kółkach plastycznych/muzycznych, wychowanie przez sztukę²² w dobrym, „starym” wydaniu, o prawo

¹⁶ Z. Konaszkiewicz, *Relacje pomiędzy wychowaniem, terapią i sztuką w odniesieniu do dziecka*, w: *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004, s. 26–27.

¹⁷ M. Kulczycki, cyt. za: W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, dz. cyt. s. 57.

¹⁸ J. Twardowski, *Dłużej niż na zawsze. Nie tylko aforyzmy*, Warszawa 2001.

¹⁹ M. P. Stasiakiewicz, *Arteterapia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2., Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka, red. W. Limont, W. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006, s. 475–510.

²⁰ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, dz. cyt. s. 32.

²¹ Więcej w przygotowywanej publikacji, która ukaże się w 2015 r. pt. *Nasze kunsztowanie*, red. M. Bogus.

²² W piśmiennictwie o arteterapii oprócz funkcji terapeutycznej, leczniczej, wymienia się między innymi funkcję wychowawczą, jednak Irena Wojnar czy Stefan Szuman mówili, że nie istnienie edukacyjne oddziaływanie sztuki bez osobistego przeżycia estetycznego, zatem przeżycie to emocje, które zawarte są w wychowaniu estetycznym. Zob. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 169.

do rozwijania uzdolnień poprzez wieloraką aktywność artystyczną, po prostu z chęci tworzenia, bawienia, a nie leczenia czy przeciwdziałania. Czy bowiem wszystkie czynności plastyczne/muzyczne, przecież poszerzające poznanie siebie, mające cechy odkrywania, zabawy, zdobywania nowych doświadczeń koniecznie muszą być „lekiem” lub muszą czemuś zapobiegać²³? Dlaczego w ofercie edukacyjnej już nie tylko chcemy uczyć i wychowywać, ale jeszcze „kurować”? Zajęcia ze swobodnej twórczości czy tworzenia dekoracji, są zajęciami z rysowania i aranżacji wystroju, a nie arteterapii²⁴. Dlatego jak bumerang wraca myśl,

że działania artystyczne, aby pełniły rolę terapeutyczną muszą uwzględnić element zastanowienia, refleksji nad samym procesem twórczym, nad dziełem ale w powiązaniu z konkretną sytuacją z życia dziecka. Do tego potrzebna jest rozmowa, a z sondażowych pytań stawianych edukatorom po przeprowadzanych zajęciach tego typu wynika, że nauczyciele na dialog lub tylko słuchanie, zwyczajnie nie mają już czasu (sic!), zatem dlaczego używają pojęcia arteterapia? Zdarza się również, że szumnie nazwane spotkania nie mają wyznaczonych celów, a nauczyciel działa intuicyjnie, choć terapia przez twórczość powinna być dobrze przemyślanym programem oddziaływań²⁵. Często taka osoba nie ma świadomości oddziaływania mechanizmów arteterapii (nie mówiąc już o zdarzających się brakach w podstawach teoretycznych na temat różnych typów, postaci i form arteterapii²⁶). To prawda, że ciągle otwarte pozostają pytania w jakich warunkach proces twórczy leczy i kiedy aktywność twórcza jest powiązana z psychoterapią, to jednak bez podstawowej wiedzy – a wyłącznie z dobrą wolą, zajęć arteterapeutycznych, które nie są tożsame z wychowaniem przez sztukę czy warsztatami artystycznymi – poprowadzić się nie da. Samo narzędzie jest jednak niezwykle pomocne, wręcz niezbędne w terapii różnych jednostek

²³ Ten, kto jeździ na koniu nie nazywa tego hipoterapią, ten kto wychodzi na spacer z psem nie mówi o dogoterapii, a malujące rodzinę dziecko nie ma pojęcia o autoarteterapii, dlatego odkrywanie siebie czy też afirmacja życia nie jest równa terapii, może po prostu dawać przyjemność, siłę i inne pożądane efekty, dlatego uważam, że należałoby wziąć pod uwagę w działaniach z dziećmi w szkole propozycję J. Erikson i słowo healing jako „esencję bycia żywym”. Zob. W. Szulc, *Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, dz. cyt. s. 72.

²⁴ W stosunku do szerokiego stosowania terminu (także w placówkach typu szpital) ma obiekcje Magdalena Tyszkiewicz, zastanawiając się czy robenie na drutach nie jest tylko formą ożywienia pobytu w szpitalu i zapelnieniem nudy. Zob. M. Tyszkiewicz, *Psychopatologia ekspresji: twórczość artystyczna chorych psychicznie*, Warszawa 1987, s. 26; Jako terapeuta zajęciowy zatrudniony w DPS, prowadząc zajęcia z osobami chorymi psychicznie, sama miałam podobne wątpliwości, malowanie kolorowanek albo wykonywanie kwiatków z bibuły było zabijaniem czasu pacjentów, a nie ich refleksją nad swoim położeniem.

²⁵ S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, dz. cyt. s. 432.

²⁶ K. Sztuka, *Psychologia dla artystów*, t. 2, *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym*, Częstochowa 2003.

chorobowych (depresja, leki, psychozy, zaburzenia zachowania, odżywiania, stres, niepełnosprawność fizyczna i intelektualna, dysleksja, uzależnienia, samookaleczenia itp.²⁷).

W nawiązaniu do powyższego stawiam zatem kolejne pytanie: kto może zostać arteterapeutą? Skoro psychoterapia jest zamierzonym i planowanym działaniem, to powinna być prowadzona przez „odpowiednio wyszkolonych profesjonalistów, wobec osób o różnych zaburzeniach psychicznych, zaburzeniach zachowania czy problemach zdrowotnych, mając na celu zmianę ich wzorców zachowań czy struktur lub procesów intrapsychicznych²⁸”, a skoro arteterapia jest formą psychoterapii, która traktuje media artystyczne jako podstawowy sposób komunikacji²⁹, zobowiązania te także należy powierzyć osobom kompetentnym. Jeśli mają leczyć/uzdrowiać, to przecież powinni podlegać niezwykle wysokim standardom zawodowym. W przygotowywanej ustawie dotyczącej wykonywania zawodu nawet certyfikowanym psychoterapeutom postanowiono odebrać

diagnozowanie³⁰. Także terapeuta zajęciowy pozostał zawodem regulowanym, który wymaga odpowiedniego cyklu kształcenia³¹, toteż w najnowszych projektach – liście zawodów przeznaczonych do deregulacji, tego fachu nie odnajdziemy³². Arteterapeutą (bez certyfikatu) może zostać właściwie każdy. Wydaje się niemal, że wystarczy chęć i dobra wola. Na szczęście ostatnio coraz częściej

³⁰ „Szczególne zastrzeżenia budzi znaczne ograniczenie kompetencji i zadań psychoterapeuty, poprzez zredukowanie kilkunastu czynności zawodowych psychoterapeuty do trzech. Za zupełnie niewłaściwe należy uznać pozbawienie psychoterapeutów diagnozowania, co zostało zastrzeżone dla psychiatrów”, Za: <http://www.terapia-pop.pl/pliki/pliki/wniosek.pdf> (dostęp: 16.12.2014). Takie stanowisko wydaje się jednak rozsądne wobec kolejnej opinii: „obecnie w Polsce tytuł psychoterapeuty nie jest prawnie chroniony, a gabinet psychoterapii otworzyć może każdy, więc pod tą nazwą może działać zarówno bardzo kompetentny, choć nieposiadający certyfikatu, ale spełniający europejskie wymogi psychoterapeuta, jak i hochsztapler”, cyt. za: <http://www.integrative.pl/index.php?page=zawod&cit=zawod#laprawo> (dostęp: 16.12.2014).

³¹ http://www.zawodyregulowane.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=166&Itemid=40 (dostęp: 16.12.2014).

³² Pojęcie „zawodu regulowanego” definiowane jest w prawie unijnym jako działalność zawodowa lub zespół takich działalności, których podjęcie, wykonywanie lub jeden ze sposobów wykonywania wymaga bezpośrednio lub pośrednio posiadania specjalnych kwalifikacji zawodowych, których uzyskanie ujęte jest w przepisach prawa (dyrektywa 2005/36/WE ws. uznawania kwalifikacji zawodowych). Zob. <http://ms.gov.pl/pl/deregulacja-dostepu-do-zawodow/> (dostęp: 16.12.2014).

²⁷ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, dz. cyt. s. 57–58.

²⁸ H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2001, s. 27.

²⁹ Wg Brytyjskiego Stowarzyszenia Arteterapeutów (BAAT), zob. M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, dz. cyt. s. 28.

pisze się o zagrożeniach, które mogą występować jeśli arteterapię prowadzi osoba niewykwalifikowana, bez świadomości oddziaływania na najdelikatniejszą sferę człowieka – psychikę. Píše o tym również wspomiana już Maja Stańko-Kaczmarek, podkreślając, że „w krajach, gdzie istnieje zawód arteterapeuty, istnieją określone normy prawne regulujące praktykę arteterapeutyczną. Ich naruszenie w postaci uprawiania arteterapii bez odpowiedniego wykształcenia, może mieć poważne konsekwencje prawne³³”.

Andrzej Wojciechowski, prawie dwie dekady temu rozważając istotę gotowości uczestniczenia w procesie terapii, zwracał uwagę na tych, którzy ją sprawują (z osobami niepełnosprawnymi), a zatem pedagogów specjalnych, opiekunów bez teoretycznego wykształcenia w dziedzinie pedagogiki specjalnej, opiekunów bez przygotowania, ale często także bez powołania oraz rodziców³⁴. Właściwie niewiele się zmieniło, bo w Polsce nie ma wyraźnych przepisów formalno-prawnych odnoszących się do tematu. I jak pisze na forum internetowym jedna z zainteresowanych osób „praktycznie każda osoba, która prowadzi jakieś zajęcia oparte o działania plastyczne, ruchowe, bądź inne

(np. praca z lekturami) może używać tego terminu na określenie swojej pracy³⁵”. Natomiast jeśli potrzebuje zaświadczeń, może je uzyskać zapisując się do jednego z kilku stowarzyszeń arteterapeutycznych, które na podstawie dokumentacji pracy mogą przyznać tytuł. Zainteresowany może również ukończyć pożądany kierunek studiów, ewentualnie studium podyplomowe. Na pewien paradoks wskazuje sposób uzyskiwania posady, gdyż z drugiej strony „w świetle przepisów kuratorskich ani przynależność do stowarzyszenia ani ukończenie odpowiedniego kierunku studiów nie dają jeszcze prawa do wykonywania zawodu arteterapeuty, a raczej – do używania tytułu arteterapeuty. Wg przepisów kuratorskich bowiem, arteterapeutą może zostać osoba, która ma uprawnienia pedagogiczne i posiada ukończoną dowolną szkołę artystyczną (o statusie wyższej uczelni), posiada własny, udokumentowany dorobek artystyczny (...) w gruncie rzeczy nadal nie bardzo wiadomo kto i na jakich zasadach może używać tytułu arteterapeuty oraz prowadzić działania z terapią przez sztukę³⁶”. Zatem weryfikacja rzeczywistych kompetencji (a nie tylko deklaracja tychże), gdzie podczas uzyskiwania certyfikatu, w kilku etapach należałoby zaprezentować stu-

³³ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, dz. cyt. s. 145, autorka powołuje się na Neil Springham.

³⁴ A. Wojciechowski, *Terapia przez twórczość – elementy do teorii*, „Acta Universitas Nicolai Copernici”, Pedagogika XX, 1994, nr 282, s. 25.

³⁵ <http://forum.artium.pl/viewtopic.php?t=422> (dostęp 26.04.2013).

³⁶ <http://forum.artium.pl/viewtopic.php?t=422> (dostęp 26.04.2013).

dium przypadku z danym pacjentem/klientem³⁷, pozwoliłaby na poważne traktowanie zawodu i wyeliminowanie, także ze szkół, tych, którzy dorabiają „arteterapią” do pensum. Zgadzam się ze zdaniem, że „jeśli prowadzącemu brakuje wiedzy i przygotowania psychologicznego, mamy do czynienia z zajęciami ogólnoplastycznymi, a nie ze świadomie zorganizowaną pracą o celach terapeutycznych³⁸”. Bowiem osoba niekompetentna bierze na siebie ogromną odpowiedzialność za wszelkie nieprawidłowości, w tym także niekorzystne oddziaływanie zastosowanych niewłaściwie form aktywności. Jeśli arteterapia ma pomóc w terapii rzeczywistych zaburzeń, a nie tylko wyimaginowanych, to przygotowanie powinno być szersze niż tylko artystyczno-pedagogiczne, którego wymagają kuratoria. Jak pisze Wita Szulc, sam termin implikuje bowiem zarówno znajomość sztuki jak i terapii, a arteterapeuta musi być specjalistą w obu dziedzinach, by pracować w różnego typu instytucjach, wśród których (z zapotrzebowaniem) autorka wyróżnia także szkoły specjalne, ale już nie szkoły jako powszechne placówki oświatowe³⁹.

Osobiście żywo „dbam” o temat jako matka, której dziecko mogłoby trafić do osoby posługującej się dumnym tytułem o którym mowa⁴⁰, ale także jako pracownik dydaktyczny, który zdaje sobie sprawę, że zaledwie po kilkudziesięciu godzinach pedagogiki i dydaktyki plastyki, arteterapeuty nie „wypuszczę” – zresztą nie mam przecież ku temu żadnych kompetencji (nie uważam, że nabyłam takowe jako osoba kilkanaście lat pracująca także z osobami niepełnosprawnymi). Niestety, bywa, że absolwenci kierunku, zostają bez dodatkowego przygotowania psychologicznego, zatrudnieni w szkołach właśnie na takich „etatach”. Być może działania takich grup jak European Art. Therapy Network, która jest jednak organizacją nieformalną, doprowadzą w Europie do wypracowania określonych standardów kształcenia, zatem zapewnią względne bezpieczeństwo tym, którzy w takiej terapii będą chcieli uczestniczyć⁴¹, bo zawód arteterapeuty w USA znalazł się niemalże dekadę temu na liście najbardziej pożądanych zawodów klinicznych.

³⁷ K. Stachyra, *Kształcenie i certyfikacja arteterapeutów*, <http://arteterapia.pl/artykuly/ksztalcenie-i-certyfikacja-arteterapeutow> (dostęp: 16.12.2014).

³⁸ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, dz. cyt. s. 61.

³⁹ W. Szulc, *Europejskie standardy kształcenia muzykoterapeutów*, w: *Arteterapia. Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*, dz. cyt. s. 22.

⁴⁰ Ann Jernberg wyróżniła 26 cech arteterapeuty. Zob. M. Piszczek, *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*, Warszawa 1997, s. 40–50.

⁴¹ O konsekwencjach braku profesjonalizmu w terapii pisze m.in. Bogusław Śliwowski: <http://sliwowski-pedagog.blogspot.com/2014/09/kazdy-moze-byc-psychotherapeuta.html> (dostęp: 23.10.2014).

Wieloletnie obserwacje i wynikające z nich refleksje, sprowokowały badania pilotażowe⁴². Wówczas 50% nauczycieli uznało, że arteterapia to „dziedzina” tworzenia nowych form pracy oraz nauka i terapia (dopiero na trzecim miejscu), umożliwiająca rozwój psychoedukacyjny. To również sposób pomocy dzieciom, które mają problemy z zachowaniem lub nauką. Co zadziwiające, prawie 70% nauczycieli miało stosować arteterapię podczas swoich zajęć szkolnych na lekcjach przedmiotowych, wychowawczych i zajęciach pozalekcyjnych, także świetlicowych (tu uwaga – traktując ją jako zabawę i naukę). Najczęściej stosowano „terapię” za pomocą sztuk plastycznych (35%) i muzycznych (27%), ale ogólnie wymieniono 8 rodzajów arteterapii. Z przeprowadzonej wówczas ankiety, którą potwierdziły także moje obecne badania⁴³, wynikało, że w zajęciach

arteterapeutycznych uczestniczą wszystkie dzieci, w tym głównie te, bez stwierdzonych deficytów, oraz nadpobudliwe i nieśmiałe. Dlatego znów wraca pytanie po co nazywać zabawę, kreatywne warsztaty i ciekawe zajęcia z wykorzystaniem działań artystycznych – terapią? I kolejne pytanie, dlaczego niemalże $\frac{3}{4}$ nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych (w większości nie mając odpowiedniego przygotowania), uważa, że podczas swoich zajęć stosuje arteterapię. Jednak czy rzeczywiście jest to metoda oparta na terapii?

Niestety badania pokazały, że wszystkie lekcje, prowadzone w sposób warsztatowy i twórczy (trzeba przyznać, że w większości znakomicie przygo-

⁴² Jedną ze studentek Instytutu Plastyki AJD w Częstochowie przeprowadziła wywiady i ankiety na temat stosowania arteterapii w placówkach oświatowych regionu częstochowskiego. K. Smażek, *Możliwości zastosowania arteterapii z wykorzystaniem sztuk plastycznych w klasach IV–VI współczesnej szkoły polskiej*. Niepublikowana praca licencjacka, Wydział Wychowania Artystycznego, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.

⁴³ Po pięciu latach, kiedy skończyły się określone projekty edukacyjne (dofinansowanie unijne), wróciłam do pytań o kształt arteterapii w szkołach, w których poprzednio prowadzone były wcześniejsze badania pilotażowe. Ze względu na krótki termin przygotowania wystąpienia, ankieta została wysłana e-mailowo. Nadesłane obecnie odpowiedzi dały informację, że tylko w jednym gimnazjum

pozostały zajęcia o charakterze arteterapii i prowadzone są przez osobę, która ukończyła studia podyplomowe w zakresie arteterapii. Jak sama pisze o swoim programie – ma on pomóc w likwidacji napięcia, odreagowaniu negatywnych emocji, integracji różnorodnych doznań oraz przykrych doświadczeń. Prowadząca określa te spotkania jako zajęcia twórcze przyczyniające się do ekspansji i rozwoju osobowości, które są także „elementem wydobywającym z dzieci siłę oraz energię, wspierającym je we własnym rozwoju”. Zatem, jak podkreślam w tekście głównym, mają raczej charakter przeciwdziałający/zapobiegający kłopotom, a nie stricte terapeutyczny. W grupie ankiet nadesłanych ze szkół podstawowych, w większości nie prowadzono już zajęć z zakresu arteterapii, natomiast w tych placówkach (bez oddziałów integracyjnych), gdzie takie działania miały miejsce, ponownie wskazano, że są to zajęcia przeznaczone właściwie dla wszystkich dzieci. Szeroko pojętą arteterapię prowadzi najczęściej nauczyciel przedmiotowy z przygotowaniem pedagogicznym, ale nie terapeuta (tylko jedna osoba posiada certyfikat).

towane), które pomagały dzieciom w rozwiązaniu pewnych problemów (wyrażanie siebie, odreagowanie stresów itp.) i polegały na połączeniu nauki, ekspresji, relaksu i zabawy, nazywane były przez badanych zajęciami z wykorzystaniem arteterapii. To tak, jakby każde działanie musiało mieć „głębsze”, uzdrawiające podteksty. Ma rację Joan M. Erikson która pisała, że bardziej niż arteterapia powinno mieć miejsce uprawianie sztuki na użytek zdrowia, bowiem właściwości uzdrawiające ma sama sztuka i bezpośredni z nią kontakt⁴⁴.

Modne słowa jak „dobre praktyki”, a teraz „dobra terapia” niosą niezrozumiałe dla mnie „wyttrychy”. Za często stosujemy w pracy edukacyjnej mylne określenia proponowanych działań, bez trafnego rozpoznania ich właściwości⁴⁵. O nieostrzych

granicach wielokrotnie pisała Wita Szulc podkreślając, że „drogi arteedukacji i arteterapii formalne rozeszły się w latach 70. Arteterapia i arteedukacja tworzą pewne kontinuum: na jednym końcu znajduje się arteterapia jako wyspecjalizowana, alternatywna forma psychoterapii (...), na drugim końcu jest nauczanie sztuki, prowadzone według kryteriów formalnych, „obiektywnych”, estetycznych, ukierunkowane na tworzenie dobrych dzieł sztuki, nie zainteresowane rozwojem psychicznym ucznia, a już zupełnie nie jego nieuświadomionymi uczuciami (...). Podstawowa różnica tkwi w podejściu do przedmiotu ich pracy: arteterapeuta koncentruje się na dziecku, uczniu jego problemach, na tym, jaki on jest. Nauczyciel stara się wprowadzić wychowanka w świat sztuki, odkrywa przed nim jej tajemnice. Wbrew pozorom nie są to role opozycyjne”⁴⁶, ale nie każdy nauczyciel, który pyta dziecko jak się czuje, jest przecież terapeutą. Bo jak dalej pisze autorka „doświadczenia ostatnich lat dowiodły, że arteterapeuta musi być jednak psychoterapeutą o pełnych kwalifikacjach warsztatowych w wybranej dziedzinie sztuki”⁴⁷.

⁴⁴ J. M. Erikson, *The arts and Healing*, „American Journal of Art Therapy”, 18/1979, nr 3, s. 75–80, wybór fragmentów, tłum. i oprac. W. Szulc, *Arteterapia czy uprawianie sztuki na użytek zdrowia?* w: Arteterapia. Sesja Naukowa w Radziejowicach k/Warszawy w dniach 16–18 marca 1989 r. (cz. 1), red. L. Hanek, M. Passella, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu” 1989, nr 48, s. 27–34, oraz w: „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1989, nr 2, s. 22–29. Zob. także W. Szulc, *Nauczanie sztuki i arteterapia*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996, s. 180.

⁴⁵ Przykład zaczerpnięty ze strony internetowej: „jedną z ważniejszych działań świetlicy szkolnej winna stać się działalność terapeutyczna. Problemy wynikające z zaburzeń rozwoju dziecka są wielorakie i należy je korygować. Świetlica jest odpowiednim miejscem do tego typu zajęć. Dlatego też w zajęciach w świetlicy szkolnej stosuje takie zabawy, która spełniają rolę techniki terapeutycznej”, po czym autorka

tej wypowiedzi wymienia zabawy grupowe, psychodrama, pantomima, techniki relaksacyjne, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2121> (dostęp: 16.12.2014).

⁴⁶ W. Szulc, *Nauczanie sztuki i arteterapia*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, dz. cyt. s. 179.

⁴⁷ W. Szulc, *Nauczanie sztuki i arteterapia*, dz. cyt. s. 181.

Powołujemy arteterapię niemalże na „zlecenie” w ramach otrzymanych dotacji dla szkół, i wciągamy na listę uczestników zajęć niemalże wszystkie dzieci. Nazywamy terapią zajęcia, które nie mają z nią nic wspólnego, jakby obawiając się, że jeżeli nie dodamy słowa terapia to nasza aktywność z dziećmi będzie postrzegana jako mniej wartościowa. Nie wystarczą już same bajki – muszą być bajki terapeutyczne, już nie warsztaty, ale warsztaty terapeutyczne, nie zajęcia ale zajęcia rewalidacyjne, nie zabawa a zabawa korekcyjno-kompensacyjna... toteż mnożą się w opozycji do publicznej oświaty ośrodki o niezwykle zachęcających tytułach: Kreatywka, Pozytywka, Bystrzak, Creatus, Eureka, Skrzydlarnia czy Siemacha, które oczywiście dobrze, że są, że działają, ale kiedyś wystarczyła szkoła i rodzina. Powtórzę za Barbarą Smolińską-Theiss, że dzieciom „zabrano miejsce przy matce, zabawę przy ciepłym piecu kuchennym, wspólne przesiadywanie w kuchni (...) w zamian zaoferowano oddzielny pokój na ogół z własnym telewizorem i komputerem. Przede wszystkim jednak stworzono sieć instytucji edukacyjnych wypełniających i organizujących czas i przestrzeń życia dziecka⁴⁸”. Czy dlatego szkoły muszą podejmować się nowych zadań, być konkurencyjne w pozalekcyjnej ofercie edukacyjnej? Czy dlatego ulegają modzie na terapię, którą oferują zdrowym dzieciom realizując ją

często w ramach tzw. godzin do dyspozycji dyrektora⁴⁹. Jak należy zaklasyfikować zajęcia arteterapeutyczne przeznaczone dla wszystkich dzieci, jako te rozwijające uzdolnienia, czy jako aktywność specjalistyczną⁵⁰?

Struktura zajęć może być poznawcza, kształcąca, wychowawcza, terapeutyczna, ale może być też

⁴⁹ Art. 42 ust. 2, pkt. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 Karta Nauczyciela i Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (*Dz. U. 2009 nr 54, poz. 442*).

⁵⁰ Nowe przepisy o pomocy psychologiczno-pedagogicznej zawierają zamknięty katalog form udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W szkole pomoc ta może być udzielana w formie: klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia (godzina trwa 45 minut, liczba uczestników zajęć wynosi do 8), zajęć dydaktyczno-wyrównawczych (godzina trwa 45 minut, liczba uczestników zajęć wynosi do 8), zajęć specjalistycznych (godzina trwa 60 minut): korekcyjno-kompensacyjnych (dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się; liczba uczestników zajęć wynosi do 5), logopedycznych (liczba uczestników zajęć wynosi do 4), socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym (dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne; liczba uczestników zajęć wynosi do 10), zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu w przypadku uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, porad i konsultacji. Podstawa prawna: par. 21 ust. 3 i par. 27 ust. 2 punkt 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (*Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1487*).

⁴⁸ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo – obrazy znane i nieznanne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1992, nr 3–4, s. 87.

po prostu radością, i do takich zajęć głęboko namawiam. Felicytologia znana od wieków działa po prostu znakomicie⁵¹. Wiedział o tym stary doktor, siadając i rozmawiając z dziećmi bez nazywania tego terapią, za to tworzący pedagogikę żartobliwą. Wiedział, że mówić do dziecka, a rozmawiać z nim to ogromna różnica, dawał dziecku prawo, by było, czym jest⁵², dlatego za wszelką cenę nie starajmy się doszukiwać, węszyć i tropić kłopoty. Dziecko ma prawo być normalne to znaczy mieć

również braki, niedomagania i muchy w nosie, bo „partackie rozpoznanie wali na kupę dzieci ruchliwe, ambitne, krytyczne, wszystkie niedogodne⁵³”, toteż za Korczakiem powtórzę – „szacunku, jeśli nie pokory, dla białego, jasnego, niepokalanego, świętego dziecięctwa”.

Arteterapia a zajęcia szkolne, w: *Arteterapia i twórczość w przestrzeni psychospołecznej*, red. A. Stefańska, Wyd. UAM, Kalisz – Poznań 2015.

⁵¹ A. Żywcok, *Wychowanie do radości życia*, Warszawa 2004.

⁵² J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 72.

⁵³ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, dz. cyt. s. 75.

aleksa **n**dr **a** **sz** czygi **e**ł

adrianna zawadz **k**a marzena bog **u**s jola **n**ta

stani **sz** edy **t**a cieślik-m **o**czek

anna kruk **w**ska m **a**rta wawrońska

anna a **n**kowska n **i**eocenion **e**



Część III
Tylko się nie bój
Poniższe autorki



Zamiast celów

Przyszedeł czas na opis działań i zaprezentowanie zdjęć z przeprowadzonych warsztatów. Jak zapowiedziano we wstępie, przedstawimy tu ponad 100 autorskich działań nauczycielek, edukatorek, ale także studentów i młodych adeptów sztuki. Wszystkich łączy pasja do prowadzenia różnych animacji artystycznych, swoiste szukanie „dziury w całym”.

Dlatego odchodzimy od definicji i tez, od celów i założonych form pracy, spotykamy się, by bawić, ale też by wychowywać, tylko jakże odlegle od utartych regułek podręcznikowych. Za Emmanuelem Mounierem powtarzamy, że istotą wychowania jest przebudzenie osoby, a nie fabrykowanie, dodawanie odwagi do szlachetnych działań¹. Potrafimy przeżywać, rozeznajemy intuicyjnie i jesteśmy skutecznie zdziwieni, co według Jerome’a S. Brunera jest potrzebne/niezbędne człowiekowi twórcemu². I chociaż doceniamy

wszystkie czynniki budujące jakość działań artystycznych, takich jak: miejsca, uczestnicy, czas działań, częstotliwość spotkań, narzędzia i materiały tworzące wypowiedzi, a także rola prowadzących, to pozwolimy sobie o tych czynnikach zaledwie wspomnieć, koncentrując się na najważniejszej dla nas kwestii – na procesie kreacji i wypowiedzi.

Warsztaty są emocjonalne, ekscytujące i jednocześnie pełne wzruszeń, bo prawdziwe życie polega na spotkaniu (by przywołać Martina Buber), toteż my spotykamy się w organizowanych działaniach. Za dwoma wieszczami możemy powtórzyć, że „czucie i wiara silniej mówią do nas niż mędrca szkiełko i oko”³, oraz że „[...] głos namiętności lepszy jest niż głos rozumu, gdyż beznamiętni zmieniać nie potrafia dziejów”⁴. Do tych emocjonalnych zmagani zapraszamy wyobrażnię, która jest nie tylko ważniejsza niż wiedza, ale ważniejsza niż inteligencja⁵. W naszych działaniach współdziałające systemy rozwoju dziecka, o których pisał Howard Gardner, zostały odwrócone – najpierw jest system odczuwania (uczucia

¹ Wychowanie nie polega na „fabrykowaniu”, lecz na „przebudzeniu” osoby, dodawaniu odwagi, pobudzaniu jej do dojrzałości emocjonalnej. Cyt. za: A. Żywczok, *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Chowanna” t. 1 (30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniami dla pedagogiki i edukacji*, Katowice 2008, s. 38.

² J. S. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa 1971 oraz tegoż, *Warunki działalności twórczej*, w: *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978, s. 362–368.

³ Sparafrazowana *Romantyczność* A. Mickiewicza.

⁴ Cz. Miłosz, *Dzieci Europy*, New York 1946, cyt. za: www.milosz.pl.

⁵ Zob. s. 18–19.

i doznania), później system percepcyjny, nastawiony na rozpoznawanie, a na końcu zaś system wykonawczy, zawiadujący działaniami⁶ (a może wszystko dzieje się jak w hermeneutycznym kole?). Konieczne, choć zupełnie dla nas bezbolesne było wyzbycie się postawy „misjonarza” czy wszechwiedzącego „kapłana”⁷, dlatego możemy nie zgodzić się z żartem mówiącym, że „Pan Bóg wie wszystko... ale nauczyciel wie lepiej”⁸.

Każda z autorek bierze odpowiedzialność za styl, treść i sposób wypowiedzi. Redakcja nie stosuje unifikacji, ponieważ każde z działań jest oryginalne i indywidualne. Zabieg pozostawienia tekstów bez ingerencji jest celowy. To opis zgodny z tym, co „czują” prowadzące, a nie gotowe ramy scenariusza czy konspektu z kolejnymi punktami, które trzeba uwzględnić. Niektórych historii nie da się/nie potrafimy zwerbalizować, język nie potra-

fi dokładnie opisać tego, co było „dzianiem się”. Reakcje są unikalne, emocje jednostkowe, i choć ogólne zasady formalne uzgodnione były przez wszystkie autorki, wszelako każda zachowała swoje suwerenne prawa: indywidualny dobór materiału zdjęciowego, interpretacje procesu twórczego, kompozycję swojej części i własny, rozpoznawalny styl wypowiedzi, którego redaktorka całości nie zamierzała ujednolicać.

Na poparcie tego stanowiska przytoczmy słowa Eugeniusza Józefowskiego, który pisze: „opis działań artystycznych o charakterze warsztatowym, odbywających się w formie spotkania kilkunastu osób, jest niezwykle trudny. Nawet umożliwienie wypowiedzi wszystkim osobom biorącym udział w spotkaniu nie zbuduje takiego obrazu zjawiska, który miałby wartość zbliżoną do czynnego w nim uczestnictwa. Najczęściej stosowane przeze mnie próby opisywania warsztatów twórczych składały się z prezentacji fotografii, dokumentujących zarówno przebieg działania, jak i obiekty plastyczne, powstałe na tym spotkaniu, bądź też z przedstawienia scenariusza lub opisu przebiegu warsztatu z uwzględnieniem informacji o uczestnikach, miejscu i czasie jego trwania. [...] Doszedłem jednak do wniosku, że typ narracji tej prezentacji nie musi być jednakowy nawet w ramach jednego tekstu, dlatego zastosowałem różne rodzaje opisów”⁹.

⁶ H. Gardner, *The Arts and Human Development*, New York 1973, za: M. Tyszkowa, *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej: rola zabawy*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Janowski, Poznań 1996, s. 93.

⁷ Z. Melosik, *Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, w: *Młodość i styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 55.

⁸ Opowiedział ją jeden z profesorów podczas swojego wystąpienia na VII Międzynarodowej Konferencji Edukacji Alternatywnej „Dylematy teorii i praktyki”, Warszawa 19–21.10.2012. Zob. także: <http://czachorowski.blox.pl/2014/09/Pan-Bog-wie-wszystkohellip-ale-nauczyciel-wie.html>, data dostępu: 05.01.2015.

⁹ E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, s. 7.

Zatem podbudowane tym, że nie tylko nam trudno o jedność deskrypcji, zostawiamy swobodę wyboru narracji każdej autorce, choć w tej części książki, więcej niż tekstu opisu będzie zdjęć jako zapisu procesu. Choć w zamieszczonych fotografiach jesteśmy „zbieraczkami” dobrych chwil i emocji, to przecież tylko częściowo mogliśmy uchwycić je na zdjęciach, bo to momenty wymykające się wszelkim „dookreśleniom”, które nawet jeśli nie do końca uwiecznione, są ważniejsze niż lokata kapitału, bo – parafrazując tytuł Jana Białostockiego – są sztuką cenniejszą niż złoto.

Jeśli zdarzy się, że tematy naszych działań lub ich przebieg mogą się wydać Czytelnikowi zbliżone, podobne do tych, w których uczestniczył lub o których czytał, to zapewniamy, że nie ma mowy o plagiatowaniu, bowiem czasami jest to współmyślenie czy współodczuwanie, współprzeżywanie, o czym świadczą warsztaty zorientowane wokół podobnej istoty przedmiotu: Wiesław Karolak

– *Chleb i...* (1990), Eugeniusz Józefowski – *Chleba naszego powszedniego* (2006), Ryszard Łukasiewicz, Krystyna Leksicka, Jolanta Zwiernik – *Okno przyszłości* (1991), Wiesław Karolak – *Otwarte okno* (2002), Aleksandra Dymitrow, Marcin Pietruszka – *Mój bohater* (2001), Marzena Bogus – *Ja jako mój bohater bajkowy* (2004) itd. – ponieważ podobny temat ma różne rozwiązania, odmienne założenia i odmienne efekty. Dlatego każda z autorek niniejszych opisów odpowiada za swój pomysł.

Zamieszczone propozycje mogą być wyłącznie inspiracją, a nie przepisami na „konfitury”, dlatego można je wykorzystywać, ulepszając i „dosmaczając”.

Zakosztuj...

Zakunsztuj...

Tylko się nie bój...

Marzena Bogus

Zamiast celów i konspektów – zadałyśmy sobie pięć pytań: Dlaczego? Z kim? Dla kogo? Jak? Ku czemu?

Tu również, jako redaktorka, nie „cenzuruję” przekazu, bo każda z edukatorek ma inne „rozeznanie intuicyjne”, i dla każdej odmienny zestaw odpowiedzi może zawierać w sobie skuteczność przewidywania, natomiast „obcy” (choć nie zawsze kontrastowy) zbiór refleksji, różniący się choćby natężeniem emocji może wydać się absurdalny (Lawrence Joseph Henderson¹⁰). Aby żadna z „kunsztaterek” nie poczuła się urażona tym, że któraś z udzielonych odpowiedzi wartościująco wysunęła się na „prowadzenie”, ułożono je alfabetycznie.

Dlaczego?

- aby rozwijać umiejętność patrzenia w inny, często nieznany sposób;
- by budzić czułość i uważność dla świata;
- by być świadkiem „stawania się” i „dziania”;
- by dawać poczucie radości, zabawy i satysfakcji z wykonanej pracy;
- by dzieci po prostu poczuły się szczęśliwe, ważne i dumne z samych siebie;
- by dzielić się pięknem;
- by opowiadać świat na nowo;

- by otrzymywać;
- by pracować z dziećmi, szczególnie z tymi, które są sprawne inaczej;
- by rozbudzać wrażliwość podczas słuchania i tworzenia muzyki;
- by rozpoznawać siebie, bo szczęście drugiego jest też moim szczęściem;
- by rozwijać zainteresowania w kierunku muzyki klasycznej;
- by serce i dusza nie milczały;
- by sprawdzić, jak działa się w przeczuciu, intuicji;
- by tworzyć i wyrażać;
- by wypełnić swój plan;
- by zatrzymać się na chwilę i poznać to, co nieodkryte;
- z potrzeby działania, robienia czegoś „po swojemu”;
- żeby móc zobaczyć świat oczyma innych;
- żeby pokazać, że tworzyć plastycznie można zawsze i w każdym wieku i nie talent jest ważny ale chęć tworzenia.

Z kim?

- z dziećmi w każdym wieku, które mają ochotę na działanie;
- z fascynatami życia;
- z innymi;
- z każdym, kto chce i jeszcze bardziej z tymi, którzy początkowo byli niechętni;

¹⁰ L. J. Henderson, za: T. L. Beauchamp, J. F. Childress, *Zasady etyki medycznej*, tłum. W. Jacórzynski, Warszawa 1996, s. 289.

- z młodzieżą i dorosłymi, rodzicami, przyjaciółmi i ich rodzinami;
- z ochotnikami;
- z osobami o nietuzinkowych pomysłach;
- z sobą samym;
- z tobą i każdym kto jest otwarty na nowe doświadczenia;
- z tymi o otwartych sercach i umysłach;
- z tymi, których napędza wewnętrzna siła;
- z tymi, którzy są i będą;
- z tymi, którzy stali za nami w przeszłości;
- ze wszystkimi, którzy tego naprawdę chcą.

Dla kogo?

- dla dzieci, młodzieży i dorosłych – chętnych w każdym wieku;
- dla dzieci – wszystko dla nich – ich zadowolenie i uśmiech są bezcenne;
- dla istot wrażliwych, gotowych na twórczą przygodę;
- dla odkrywców piękna i istnienia;
- dla siebie samej i każdego, kto pragnie doświadczyć czegoś nowego;
- dla tych, co nie szukają, a nie wiedzą, że znajdują;
- dla tych, którzy chcą odczuwać i doświadczać;
- dla tych, co szukają;
- dla tych, którym po drodze i tych, którzy chadzają własnymi drogami;

- dla tych, którzy chcą odnaleźć i przeżyć;
- dla tych, którzy widzą sens w chmurach i drzewach.

Jak?

- baśniowo;
- najlepiej jak potrafię;
- odświeżnie;
- poprzez swobodną ekspresję ruchową i plastyczną oraz muzykowanie;
- prowokując;
- radośnie;
- razem;
- tradycyjnie i dziwnie, spokojnie i spontanicznie;
- uważnie;
- w beztroście;
- w działaniu;
- w kolorze;
- w krajobrazie;
- w miejscach znanych i nieznanach, pod błękitnym niebem, na zielonej łące;
- w zamyśleniu;
- z gotowością spotkania innych wrażliwości;
- z pasją;
- z radosnym rozmachem;
- z sercem;
- z uśmiechem na twarzy i głową pełną pomysłów;
- z wewnętrznym skupieniem.

Ku czemu?

- ku budowaniu więzi;
- ku innym;
- ku nowej jakości życia;
- ku piękniejszemu, lepszemu światu;
- ku poczuciu wspólnoty;
- ku pozostawianiu trwałych znaków;
- ku radości tworzenia;
- ku rozwojowi wrażliwości;
- ku sobie;
- ku spełnieniu;
- ku wzbogaceniu człowieka o nowe przeżycia i doświadczenia;
- ku zabawie;
- ku zrozumieniu.

Radość tworzenia



Aleksandra Szczygieł – *jeszcze studentka, ale też mama, fotografka, animatorka, wolontariuszka. Uwielbia prowadzić warsztaty z dziećmi, projektować i wykonywać biżuterię oraz ciągle uczyć się czegoś nowego. Wy-magająca, głównie od siebie samej. Szczęśliwa,*

ponieważ otaczają ją wspaniali ludzie. Idealistka, głosząca, że nie ma rzeczy niemożliwych.

Dłoń optymistycznie malowana

Zajęcia te były pierwszymi warsztatami w cyklu. Żeby zaciekawić uczestników rzuciłam hasło: będziemy malować. Dzieci ucieszyły się, ale zaraz były skonsternowane, ponieważ dowiedziały się, że nie dostaną kartek papieru. Po pierwszym zdumieniu zachęczone dziewczynki zaczęły zgadywać, co będzie podłożem działań malarskich. Padaly różne odpowiedzi – jeśli nie na kartkach, to może na tekturze? Drewnie? Stole? Drzwiach lub oknach? Po chwili jedna z dziewczynek, Maja, zgadła – będziemy malować na palcach? W ten sposób w śmiechu

i przekrzykiwaniu dzieci dowiedziały się, że na dzisiejszych zajęciach będziemy malować dłonie. Taka zmiana podłoża, zamiast tradycyjnej kartki część naszego ciała, zaskoczyła dzieci, które – od początku zaintrygowane – chętnie działały.

Każda osoba została poproszona o wyszczególnienie swojej pozytywnej cechy. Dziewczynki wymieniały takie przymioty, jak: jestem wesoła, miła, umiem tańczyć, dobrze się uczę, opiekuję się swoim zwierzątkiem. Jedna z dziewczynek, 9-letnia Emilka, wzbudziła ogólną wesołość stwierdzeniem: ja jestem po prostu utalentowana! Kilka osób, pomimo zachęty z mojej strony nie umiało wymieć żadnego swojego atutu. Dzieciaki miały wymyślić, jak swoją pozytywną osobowość pokazać graficznie – może za pomocą koloru, kształtu, zwierzęcia? Po chwili z dużym zapalem wzięły się do pracy. Do dyspozycji miały farby akrylowe i akwarelowe oraz pędzle. Zauważyłam, że spora część uczestników wykorzystywała do malowania zarówno pędzelki, jak i własne palce. Powstające dzieła były bardzo kolorowe i różnorodne. Widoczne były motywy tęczy, kwiatów, zwierząt, a na jednej dłoni powstał nawet mój portret!

Po godzinie zrobiłam dzieciom sesję zdjęciową, wszyscy chętnie pozowali zarówno indywidualnie, jak i grupowo. Było przy tym mnóstwo zamieszania i radości.



Całe warsztaty odbyły się w atmosferze śmiechu i zabawy, jednak na koniec nastąpił zgrzyt – dzieci zgodnie zaprotestowały na moje polecenie umycia rąk. Były bardzo rozżalone tym, że dzieła, nad którymi tyle się napracowały, mają ulec zniszczeniu. Zagonienie całej gromadki do łazienki zajęło ponad 15 minut. Doszło do tego, że dziewczynki chowały się pod stołem, chcąc uniknąć mycia. Moja obietnica, że na pamiątkę dostaną zdjęcia jakoś je przekonała i w końcu wszystkie poszły do domu z czystymi dłońmi.

Gdzie chowa się moje szczęście?

Tym razem wyzwaniem na początek było przełamanie ponurego nastroju, który z powodu pogody zapanował w pracowni. Technika, którą proponowałam, nie była dzieciom obca. Uczestnicy dostali kolorowe i czarno-białe gazety oraz kartki formatu A3. Wyjaśniłam dziewczynkom, że przeglądając czasopisma, mają znaleźć te fragmenty, które kojarzą im się ze szczęściem, radosną chwilą, zadowoleniem i wyciąć je. Można było wykorzystywać zarówno obrazki oraz zdjęcia, jak i słowa, zwroty. Część dziewczynek szybko zaczęła gromadzić całe stosy wycinków, inne przerzucały strony gazet, nie znajdując wstępnie nic interesującego. Zachęciłam dzieci do wymieniania się już przejrzanymi gazetami i naprowadzałam je rozmową na temat ulubionego sposobu

spędzania wolnego czasu, sportu i innych czynności przynoszących chwilę radości.

Przyglądając się powstającym pracom, szybko zauważyłam, jaka idea im towarzyszy. Część prac była związana z zainteresowaniami – podróżami, zwierzętami, inne – z rodziną i emocjami, a pozostałe z nowinkami technicznymi i pięknymi przedmiotami. Uczestniczki bardzo dobrze komponowały swoje prace kolorystycznie i tematycznie. Robiły to całkowicie samodzielnie – w ogóle nie ingerowałam w wygląd ani temat kolaży (co oczywiście było założone z góry).

Po skończeniu prac wszystkie kolaże zestawione zostały na stole i poprosiłam dziewczynki, żeby się im przyjrzały. Zaczęłyśmy wspólnie analizować kolaże z uwzględnieniem wartości, jakie przedstawiają. Dzieciaki zauważyły, że każdemu z nas inne rzeczy są potrzebne do odczuwania zadowolenia. Potrzeby te mogą być materialne lub ze sfery emocjonalnej. Praca, którą dzieci wybrały jako „najlepszą”, zawierała dużo elementów z tej drugiej grupy. Dziewczynki zwróciły uwagę na związek pracy z rodziną, wspólnym spędzaniem czasu – na wakacjach i przy herbacie. Uznały za ważne hasło „życie ze smakiem” – zarówno od strony kulinarnej, jak i w szerszym pojęciu, dotyczącym wszystkich sfer życia.

Warsztaty przebiegły w spokojnym i pogodnym nastroju. Nie były tak żywiołowe jak poprzednie zajęcia z malowaniem dłoni, dały za to moment

wyciszenia i okazję do zastanowienia się, co jest potrzebne do szczęścia. Dziewczęta zauważyły, że to, co dla jednej osoby jest równoznaczne z odczuwaniem radości, dla innej może być czymś zupełnie zbędnym.

Zabawa w projektanta

Na początku zajęć, dla zainspirowania, uczestnicy obejrżeli fotografie i rysunki strojów historycznych związanych z różnymi epokami oraz współczesnych – tych mniej i bardziej awangardowych projektantów. Każda osoba dostała do dyspozycji 3 duże arkusze szarego papieru pakowego. Zapoznałam dzieci z zadaniem – należy wymyślić i stworzyć strój z użyciem tylko wyżej wspomnianego papieru, nożyczek i taśmy klejącej. Dodatkowym wyzwaniem było to, żeby ubrać się we własny projekt. Początkowo dzieci nie były zachwycone, nie podobał im się kolor papieru i nie za bardzo wiedziały, co z nim zrobić. Wspólnie zrobiliśmy więc burzę mózgów, jak można taki materiał zagospodarować i stworzyć z niego kostium. Po chwili dziewczynki coraz śmielej rzucały pomysłami – papier można ciąć, ale i podrzeć, można go zgnieść i posklejać, można używać dużych kawałków lub małych i je ze sobą sklejać. Po 10-minutowej dyskusji wszystkieabrały się do pracy. Niektóre podeszły do za-

dania bardzo starannie i planowały każdą część swojej garderoby. Inne od razu upinały papier na sobie. Wymagało to od dziewcząt współpracy i proszenia o pomoc, gdyż nie zawsze umiały założyć i posklejać strój, np. na plecach. Wspólnymi siłami powoli powstawały ciekawe projekty, których, jak sądzę, nie powstydzilby się prawdziwy projektant.

Dochodziło do śmiesznych sytuacji, kiedy po założeniu górnej części kostiumu nie można było się schylić, by skończyć resztę lub strój uniemożliwiał zginanie rąk w łokciach. Dzieci radziły sobie z tym doskonale, na bieżąco zmieniając swoje dzieło. Dziewczynki mogłyby tak poprawiać swoje projekty bez końca, ale po ponad godzinie pracy poprosiłam je o wyjście na korytarz i zrobienie „prawdziwego” pokazu mody. Projektantki i modelki jednocześnie świetnie sprawdziły się w każdej roli, prezentowały odważnie swoje stroje na „korytarzowym” wybiegu, co uwieczniłam na fotografiach.

Warsztaty były ciekawe, dziewczynki pracowały z ogromnym zaangażowaniem. Niektóre bardzo ostrożnie zdjęły z siebie swój strój i zabrały do domu. Jedna z uczestniczek opowiadała mi później, że w wolnym czasie zaczęła robić stroje dla lalek i dla siebie z różnych materiałów. Zainspirowanie dziecka do tworzenia uważam za ogromny sukces tych zajęć.



Malowanie bańkami mydlanymi

Kolejne warsztaty z niespodzianką. Dzieci usiadły przy jednym dużym stole, przed sobą miały arkusz brystolu (100 x 80 cm). Wyjaśniłam, że na tych zajęciach tematem będzie namalowanie wspólnego obrazu. Jednak zamiast standardowych pędzeli rozdałam dzieciakom „kółeczka” do robienia baniek mydlanych, słomki do napojów oraz miseczki z płynem – to były narzędzia na te warsztaty. Wydmuchując kolejne bańki dziewczynki zauważyły, że po pęknięciu na kartce zostawiają one bardzo nikły ślad. Zapytałam, co można by zrobić, aby znak był wyraźniejszy? Dzieci szybko wpadły na pomysł, żeby dodać do płynu, którym robią bańki, farby. I tak, do każdego zbiorniczka trafiła inna barwa.

Od tego momentu do uczestników należała decyzja co do dalszego sposobu wykonywania pracy oraz kiedy uznają ją za skończoną. Wtedy zaczęła się prawdziwa zabawa. Wśród chichotów i przegadywań dziewczyny dmuchały bańki, które czasem latały zupełnie w innym kierunku od zamierzonego, lądując zamiast na kartce – na głowie koleżanki. Kilka osób zaczęło moczyć palce w miseczkach i kropelki kolorowego roztworu roztrząsały nad obrazem. Po chwili nie były to już palce, a całe dłonie i kleksów przybywało. Dziewczeta bardzo zainteresowały się mieszaniem i uzyskiwaniem nowych kolorów.

Dolewały różnych farb i z zaciekawieniem obserwowały, jakie odcienie powstały im, a jakie innym uczestniczkom. Nie obyło się bez „wpa-dek”, kiedy potrącony pojemnik z farbą przewrócił się, tworząc malowniczą plamę na pracy. Dzieciaki nie przejmowały się tym, traktując powstały kleks jako element dzieła. Podczas trwających 1,5 godz. zajęć uczestniczki ozdobiły w ten sposób 3 duże brystole. Dziewczeta zauważyły, że po wyschnięciu ich „dzieła” mogą stać się znowu materiałem. Wymyśliły opcję wycięcia liter i zrobienia kolorowego napisu na ścianie lub stworzenia „nakrapianych” pudełek. Uważam, że pozostawiając w gestii dziewczynek przebieg zajęć, zachęciłam je do swobodnego myślenia i kreatywności. Prace wykonane tą eksperymentalną techniką charakteryzowały się kolorem i ekspresyjnością, a co najważniejsze – podobały się samym autorkom.

Rzucanie kolorami

Warsztaty te różnią się od pozostałych miejscem przebiegu – wyszliśmy na skwer przed budynkiem MDK. Początkowo trudno było zapanaować nad 9-osobową gromadką. Sam fakt wyjścia na dwór był źródłem takiej wesołości, że wszyscy biegali i bawili się. Zapowiedziana niespodzianka skupiła jednak po chwili uwagę dziewczynek. Gdy miały same odgadnąć, co będziemy robić,

zgodnie stwierdziły, że pewnie formą zajęć będzie rysowanie kredą po chodnikach. Tym bardziej były zaciekawione, gdy zaczęłyśmy od rozłożenia na ziemi dużej folii malarskiej, na której położone zostało płótno. Gdy zobaczyły jajka, na ich twarzach malował się jeden duży znak zapytania. „Jajecznicza?”. Wyjaśniłam, że są to wydmuszki, w środku których znajduje się farba, a ich zadaniem jest mocne rzucanie nimi o materiał, żeby się roztrzaskały. Przygotowałam 45 „pocisków”. Dzieciaki tak szybko je porozbijały, że ledwo zdążyłam zrobić kilka zdjęć!

Z powodu zmieniającej się pogody zabraliśmy płótno i przeszliśmy z powrotem do budynku. Tam uczestniczki przyjrzały się swojemu dziełu i odnajdywały wśród kleksów znajome kształty postaci, zwierząt, roślin, a także różnych ufoludków i domalowywały im oczy, czułki itd. Dziewczynki po tych zajęciach były bardzo wesołe, zabawa w rzucanie wydmuszkami z farbą była dla nich ekscytująca, jak same mówiły „nie mogą się doczekać, żeby w domu opowiedzieć, co dzisiaj robiły”.

Marzeniowo

Czy dzieci 5-letnie mają marzenia? Oczywiście. I to jakie!

Zajęcia rozpoczęliśmy od wygodnego zajęcia miejsca na podłodze, zamknięcia oczu i puszcze-

nia wodzy wyobraźni. O czym marzymy, jak widzimy siebie w przyszłości, co chcielibyśmy robić, czym się zajmować, kim być... Po takiej chwili oderwania od rzeczywistości przed dziećmi pojawiły się duże kartony, flamastry i farby. Dzieci, pomagając sobie wzajemnie, odrysowały swoje postacie na papierze, przy czym nie każdy obrys miał dokładny kształt właściciela, co jednak dzieciakom w ogóle nie przeszkadzało. Następnie, w zupełnie dowolny sposób, za pomocą farb, pędzli i palców, uczestnicy urzeczywistniali swoją wizję samego siebie z wyobraźni. Niektóre osoby zdecydowanie i pewnie działały od początku, budując swoją postać – pojawili się baletnica, piłkarz, nauczycielka, a także budowlaniec, farmer i gwiazda sceny! Inne dzieci, powoli pracując i używając ulubionych kolorów, przyglądały się temu, co stworzyły i wtedy padała decyzja – to jest strażak, policjant czy muzyk.

Bardzo dużo frajdy sprawiło przedszkolakom samodzielne mieszanie farb i tworzenie własnych kolorów oraz fakt pracowania na dużych formatach i to w dodatku na podłodze! Na przypadki rozlania farby czy wody zużywaliśmy ogromne ilości ręczników papierowych co zapobiegło ewentualnej katastrofie, czyli zniszczeniu prac.

Dzieci były bardzo zaangażowane w tworzenie swoich dzieł, pracowały bardzo samodzielnie, tylko kilka osób poprosiło o pomoc przy domalowaniu atrybutów wybranego przyszłościowego

zawodu. Coś, co mnie bardzo zaskoczyło to fakt, że spośród 23 prac wszystkie, oprócz jednej dotyczyły konkretnego „dorosłego” zawodu/zajęcia. Po 5-letnich dzieciakach raczej można by spodziewać się głównie bajkowych postaci, a tutaj okazało się, że mają tak „poważne” podejście do życia. Ta jedna praca baśniowa przedstawiała księżniczkę. Ale – co istotne – była to księżniczka z gitarą :)

Ukoronowaniem naszego spotkania było wycięcie otworu na buzię w każdej pracy oraz wesoła sesja zdjęciowa, gdzie każdy uczestnik mógł wcielić się w namalowaną przez siebie osobę. Ciekawe, jak dzieciaki spojrzą na te zdjęcia za kilkanaście lat... :)

Magiczne przedmioty

Kolejne warsztaty z przedszkolakami. Odbływały się one w niecodziennej dla dzieci scenerii – w pracowni rzeźby (na Wydziale Sztuki AJD). Skorzystanie z wyposażonej pracowni było jednak tylko ciekawostką dla uczestników – same zajęcia mogły odbyć się równie dobrze w przedszkolnej sali lub podwórku. Na początek, skorzystałam z fragmentu filmu *Akademia Pana Kleksa* (reż. Krzysztof Gradowski), w którym dwóch chłopców zawędrowało z Akademii do sąsiedniej bajki o smutnej księżniczce. Piękna dziewczyna chciała jednak zostać sama w swojej krainie i zaproponowała Adasiowi i Antosiowi spełnienie życzenia...

Chłopcy otrzymali wymarzone magiczne przedmioty – gwizdek, który przenosi w każde miejsce oraz klucz, otwierający wszystkie zamki.

Chyba każdy chciałby mieć choć na chwilę czarodziejską moc. Dlatego dzieci miały możliwość stworzenia z gliny własnego cudotwórczego przedmiotu oraz wymyślenia mu jego właściwości. Dzieciaki z zapalem ugniatały, rwały na mniejsze kawałki i wałkowały palcami glinę. Pomagały sobie drewnianymi nożykami i patyczkami. Powstała istna linia produkcyjna czarodziejskich rzeczy. Pojawiły się okulary, którymi widzi się przez ścianę, kwiatek, w którym mieszka wróżka, ciasteczka przywołujące lato, mleczny czołg wytwarzający miód, galaretką robiąca tęczę zmieniającą kolory czy też łyżka, którą je się tylko dobre rzeczy... Wyobraźnia dzieci nie zna granic! Wysuszone przedmioty zostały zabrane do domu razem ze swoimi magicznymi właściwościami.

Kleksografia

W tych warsztatach już poczynawszy od nazwy znów nawiązałam do baśniowej *Akademii Pana Kleksa*. To spotkanie było ostatnim z cyklu zajęć, jakie zorganizowałam dla grupy przedszkolnej. Osobiście lubię i staram się zwykle poprowadzić dla danej grupy kilka warsztatów – obserwuję, jak dzieci ze spotkania na spotkanie stają się coraz bardziej twórcze oraz jak otwiera się na nowe doświadczenia ich wrodzona ciekawość, którą wystarczy tylko pobudzić.



Każdy pamięta Piotra Fronczewskiego jako Ambrożego Kleksa i jego lekcję kleksografii, gdzie z kolorowych plam powstają zwierzęta i fantastyczne stwory. I właśnie od tej wesołej sceny i piosenki rozpoczęliśmy zajęcia. Następnie rozdałam dzieciom „magiczną wodę i papier”. Były to akcesoria z pracowni fotograficznej – kartki światłoczułe i wywoływacz. Do tego każdy otrzymał patyczek. Poprosiłam dzieci, by początkowo powoli wypróbowały działanie „czarodziejskich materiałów” i obserwowały, co się będzie działo. A działy się istne cuda... Po naniesieniu na papier płynu po chwili pojawiały się czarne kleksy i linie. Przedszkolaki były zachwycone taką lekcją kleksografii i bardzo pomysłowo wypełniły swoje kartki. Jedne poszły w abstrakcyjne wizje, a inne komponowały obrazki domkami, postaciami lub różnymi wzorkami.

Na pożegnanie dzieci otrzymały kolorowe piegi na policzki, w podziękowaniu za radosną i wytężoną twórczość. Poproszone o wspólne ze mną

wybranie najciekawszych zajęć, w większości bez wahania wybrały właśnie to ostatnie.

Warsztaty artystyczne pozwalają uczyć się i rozwijać zarówno uczestnikom, jak i organizatorom. Jako autorka i prowadząca opisane w niniejszej pracy warsztaty twórcze stwierdzam, że każde spotkanie z dziećmi było bardzo inspirujące i niepowtarzalne. Było to niezwykle radosne doświadczenie, wymagające jednak ode mnie koncentracji i myślenia holistycznego. Podczas wesołej zabawy nie zapominałam o bezpieczeństwie uczestników oraz przekazaniu dzieciom, że przestrzegamy pewnych zasad, jak posprzątanie stanowiska pracy. Dając dzieciakom dużo swobody tworzenia, nie mogłam do końca przewidzieć przebiegu zajęć, dlatego na bieżąco oceniałam sytuację i reagowałam, gdy była taka potrzeba. Podczas autorskich warsztatów pełnię jednocześnie rolę prowadzącego, fotografa i mamy – połączenie tych ról sprawia mi ogromną satysfakcję i jest także dużym wyzwaniem. I o to właśnie chodzi...

Warsztaty z serca



Adrianna Zawadzka
– studentka Akademii
im. Jana Długosza w Czę-
stochowie (II rok, studia II
stopnia) na dwóch kie-
runkach (grafika i edu-
kacja artystyczna w za-
kresie sztuk plastycz-
nych), a także zaocznych
studiów z oligofrenope-
dagogiki i wychowania

przedszkolnego. Przeprowadziła i prowadzi róż-
norodne autorskie warsztaty plastyczne dla dzieci
i młodzieży. Swoje artystyczne prace prezentowała
na wielu zbiorowych i indywidualnych wystawach.
Życiowe motto: Największą „radość w sercu” daje
uśmiech dziecka. Jesteś tym, czym są twoje myśli.

Marzycielska poczta

Kto: dzieci z Ośrodka Wychowawczego

W omawianym projekcie chciałam zwrócić uwagę
na to, w jaki sposób wolontariusze mogą poma-
gać małym dzieciom. „Marzycielska poczta” to
pomysł, który wywodzi się ze strony internetowej
www.marzycielskapoczta.pl. Właśnie dzięki tej
witrynie postanowiłam zająć się tą charytatywną

akcją. Każdy z uczestników przedsięwzięcia mógł
wysłać własnoręcznie zrobioną kartkę do chore-
go dzieciaka. Takie kartki sprawiają, że cierpiące
dzieci lepiej znoszą choroby, szczególnie te ciężkie
i przewlekłe, które codziennie przynoszą im ogro-
my ból fizyczny oraz łzy. Mimo tego, że dzieci te
dotyka tak wielkie nieszczęście, możemy jednak
dostrzec, jak są one silne, jak wiele w nich wiary
i nadziei, iż kiedyś wyzdrowieją. Wysyłając nato-
miast prostą, zwyczajną kartkę, właściwie każdy
może im niejako ulżyć w cierpieniu, wesprzeć
w bólu czy po prostu wywołać radość w sercu.
Choroby, z jakimi się borykają, to m.in. neuro-
blastoma, zespół Downa, wada serca wymagająca
korekcji w krążeniu pozaustrojowym, czterokoń-
czynowe mózgowie porażenie dziecięce, całkowita
obustronna głuchota, wada wzroku, niedoczyn-
ność tarczycy, zastawka w główce, retinopatia
wczesniacza i jaskra, mukowiscydoza, zwłknięcie
stawu biodrowego, cytomegalia, wirusowe zapale-
nie wątroby i wiele innych.

Każdy z uczestników tego projektu miał moż-
liwość wykonania swojej własnej, niepowtarzal-
nej kartki. Mógł z ogromnej bazy wybrać mate-
riały niezbędne do jej stworzenia – od zwykłych
papierów po błyszczące; mógł skorzystać z bibu-
ły, brokatów, różnych wycinków, farb i innych

rzeczy. Wszyscy wycinali i przyklejali wykonane przez siebie elementy, poznając przy okazji technikę kolażu.

Kartki były więc zrobione własnoręcznie, przez co nabrały wyjątkowej wartości. Inspiracją do pomysłów na ich wykonanie stały się indywidualne zainteresowania dzieci. Prezentowały też ilustracje odpowiednie dla dziecka, do którego taki swoisty list został wysyłany. Dla biorących udział w tej akcji było to niezwykle doświadczenie, ponieważ dzieci po raz pierwszy w życiu przekroczyły próg wyższej uczelni, a w dodatku wzięły udział we wspólnym przedsięwzięciu, pomagając chorym rówieśnikom.

Wysyłając kartkę, robimy dobry uczynek. Gdyby każdy z nas zrobił jeden dobry uczynek dziennie, świat byłby lepszy.

Rybki z folii/z dna oceanu

Kto: dzieci z przedszkola

Warsztaty artystyczne „Rybki z folii” miały dać dzieciom wiele radości z tworzenia. Chciałam również, aby były swoistą lekcją, podczas której poznałyby różne techniki, które w połączeniu stworzyłyby finezyjny kolaż.

Na początku każdy otrzymał dwie kartki formatu A4, na których tuszem wykonał lawunek, używając pędzli i strzykawek, by osiągnąć zróżnicowany efekt końcowy. Następnie dzieci dostały

tekturowe rybki, które owinęły folią aluminiową. Za pomocą wykałaczki wykonały na niej rysunek łusek, a potem pomalowały farbami. W ten sposób młodzi twórcy poznali nową technikę.

Podczas pracy dzieci przygotowały także szablony różnych podwodnych zwierząt, aby mogły namalować lub narysować własną faunę i florę. Po wykonaniu wszystkich rybek dzieci nakleiły je, wraz z roślinkami, na dwie kartki, na których wcześniej został wykonany lawunek. Kolejnym krokiem w tej pracy było włożenie dwóch kartek z rybkami i innymi elementami do plastikowych koszulek, które stanowiły swoiste akwarium. Później każdy z uczestników dostał wysuszone liście, które – po skruszeniu – wrzucił do koszulki, tworząc na dnie artystycznego akwarium wymagany piasek. Oczywiście, całemu zamysłowi towarzyszyła rozmowa nt. akwarium, zawartości dna oceanu itd.

Po umieszczeniu wszystkich elementów w koszulce każdy z uczestników wykonał dziurkaczem na obu stronach akwarium dziurki, przez które został przeciągnięty sznurek, tworząc ramkę, a zarazem haczyk, który sprawił, że akwarium można zawiesić, a jego zawartość będzie widoczna z każdej strony.

Na koniec można było sobie zrobić pamiątkowe zdjęcie z wykonanym przez siebie niepowtarzalnym, własnym dziełem sztuki. Każdy stworzył wyjątkową oryginalną pracę. Zastosował



różne techniki i środki wyrazu. Słowem – miał możliwość wyrażenia się poprzez sztukę.

Celem tego projektu było to, by dzieci, poprzez swoją pracę, zyskały „radość w sercu”, by zwyczajnie były zadowolone z tego, co robią, ponieważ uśmiech dziecka i jego satysfakcja wydaje się najlepszą nagrodą dla osoby prowadzącej warsztaty artystyczne.

Zwierzaki na folii

Kto: Dzieci z przedszkola

Na tak zatytułowanych warsztatach dzieci miały możliwość wykonania prawdziwego, ogromnego, wspólnego i monumentalnego wręcz dzieła. Powstało ono na dwóch przezroczystych foliach o długości 8 m i szerokości prawie 3 m. Na początku dzieciaki otrzymały karteczki ze swoimi imionami, by ułatwić to komunikację przy pracy. Później dobrały się w pary. Następnie została im objaśniona treść zadania. Polegało ono na wyobrażeniu sobie, jakim zwierzątkiem każde z nich chciałoby być w swoich marzeniach. Panorama pomysłów była przeogromna.

Każdy z uczestników, w wybranych wcześniej parach, układał się na folii w kształcie zwierzęcia, którym pragnął być, a druga osoba go obrysowywała. Potem czynność powtarzano. Tyle tylko, że odwrotnie – osoba wcześniej rysująca kładła się, a poprzednio leżąca obrysowywała. To dawało

dzieciom niezwykle frajdę, ponieważ folia była dla nich gigantycznym „płótnem”, na którym mogły tworzyć niesamowite istoty.

W konsekwencji każdy namalował farbami swoje zwierzę. Dodatkową atrakcją była sama folia. Wcześniej dzieci tradycyjnie malowały po prostu na zwykłej kartce papieru. Ponadto, wykorzystując kolorowe kawałeczki bibuły, można było ozdobić swoje zwierzątko dodatkowymi elementami, które wyróżniały konkretny pomysł, np. z żółtej bibuły powstawała grzywa lwa itp. Zwyczajowo, na koniec wszyscy otrzymali dyplomy za udział w warsztatach.

Język i inne zwierzątka

Kto: dzieci w wieku od 7 do 12 lat

Podczas warsztatów każdy z uczestników miał niepowtarzalną okazję do wykonania unikalnego zwierzaka, m.in. jeża, rybki, ptaka itd. Nowy pupil powstawał z wielokolorowej tektury falistej. Po wybraniu swojego zwierzęcia dziecko otrzymywało karton, na którym – za pomocą szablonu – odrysowywało poszczególne jego elementy. Następnie je wycinało, a kolejnym etapem pracy było sklejenie ich klejem (na gorąco) – robiła to osoba dorosła; dziecko mogłoby się zwyczajnie poparzyć.

Po sklejeniu zwierzątka „dostawały” ruchome oczy, które dziecko naklejało na swoim projekcie. Dopasowywało mu uśmiech, nosek, oczy z bibuły lub piór.



Celem warsztatów było stworzenie unikalnego zwierzęcia z użyciem niestandardowych środków wyrazu, rozwój indywidualny uczestników, progres motoryki małej. Po ich zakończeniu każdy uczestnik będzie potrafił użyć szablonów. Dzieci miały też możliwość odreagowania stresów codzienności właśnie przez sztukę. I pewnie cieszyły się, że dokonały czegoś, o czym wcześniej nie mogły nawet pomyśleć.

Rodzina Myszkowskich ze wsi Rurki Małe

Kto: dzieci od 7 do 12 lat oraz ich dziadkowie
Warsztaty były zorganizowane w ramach cyklicznej imprezy: „Zróbmy to razem”. Gryzonie powstały ze zwykłych rolek po... papierze toaletowym. Na samym początku każdy z uczestników musiał okręcić rolkę beżowym (lub szarym papierem), by nadać myszce odpowiedni kolor. Następnie otrzymywał szablon, które musiał odrysować i tak powstały: łapki, uszy, nóżki, pyszczek, ogonek itd. Przed naklejeniem wszystkich części należało ubrać myszkę w koszulkę, która była jej indywidualną charakterystacją. Później naklejano pozostałe części. Na pyszczku pojawiał się nosek z wąsami, troszkę wyżej ruchome oczka, a pod pyszczkiem uśmiech. Każda myszka dodatkowo posiadała swój atrybut, dzięki któremu jej przedstawienie stawało się bardziej czytelne. I tak powstała myszka ogrodnik, sprze-

dawca, listonosz, księgarz, łucznik czy nawet Indianin.

Na zajęciach można było zatem wykreować z tekturowych rurek rodzinę myszek. Wszystkie razem stworzyły rodzinę Myszkowskich w towarzystwie dalszych krewnych i sąsiadów – mieszkańców wymaginowanej wsi Rurki Małe. Myszki otrzymały imiona, a poprzez dodanie wspomnianych atrybutów bez trudu można było określić ich zawody i upodobania.

Daleko w Egipcie

Kto: wychowankowie Centrum Rehabilitacji dla Osób z Zaburzeniami Psychicznymi w Częstochowie

Inspiracją warsztatów była kultura antycznego Egiptu. Pierwszym etapem pracy było odrysowanie szablonu piramidy; podstawa jej boku wynosiła 40 cm, dla wychowanków jej wielkość była sporym zaskoczeniem.

Po odrysowaniu każdy z uczestników wycinał swój rysunek. Następnie sklejałam go klejem na gorąco. Wtedy biorący udział w warsztatach miał możliwość ozdobienia swojej piramidy farbami i brokatami, aby nadać jej charakterystyczny rys bogactwa tamtej kultury lub stworzyć własne odrębne dzieło. Co ważniejsze, w piramidzie była mała dziurka, która czyniła z niej skarbonkę i tym sposobem stawała się prawdziwym... skarbcem.



Krewni i znajomi kotka Rysia

Kto: każde chętne dziecko

Na warsztatach każdy miał możliwość wykonania unikalnego zwierzaka, m.in. ślimaka, dżdżownicy, pawia czy kotka. Nowy pupil powstawał z tektury falistej w barwnych kolorach. Wszyscy, po wybraniu swojego zwierzęcia otrzymywali, arkusz tektury na którym – za pomocą szablonów – odrysowywali poszczególne elementy. Następnie je wycinali. Kolejnym etapem pracy było sklejenie klejem na gorąco części ekspozycji; wykonywała to osoba dorosła.

Po sklejeniu każde z wykonanych zwierzątek otrzymało ruchome oczy, które naklejono na zwierzakach. Zrobiono im także uśmiechy, noski oraz oczy z bibuły i drucików. Kotu dodano ozdobną kokardę na szyi, która dodała mu uroku.

Celem warsztatów było stworzenie unikalnego zwierzęcia z użyciem niestandardowych środków wyrazu, rozwój indywidualny uczestników, rozwój motoryki małej. Wszyscy mogli użyć szablonów i mieli możliwość odreagowania codziennych stresów poprzez sztukę, odczuli także radość tworzenia, jaką dały warsztaty.

Mój dom w Radomsku

Kto: uczniowie szkoły podstawowej

Warsztaty dotyczyły projektowania i komponowania. Uczestnicy poznali różne techniki, które

w połączeniu stworzyły niepowtarzalny kolaż. Dały mi również okazję do zapoznania się z twórczością architektów.

Pierwszym etapem pracy było przywitanie dzieci. Następnie każdy otrzymał kartkę z imieniem, co ułatwiło późniejszą współpracę. Skupiliśmy się na samym pojęciu domu i jego architekta. Objasniliśmy je w wątku kulturowym oraz w zakresie omawianego miasta – w tym przypadku Radomska.

Każdy otrzymał kartkę, na której zrobił wstępny szkic projektu domu. Potem otrzymał dom z tektury, który trzeba było wykonać według wcześniejszego projektu – ozdobić ściany, podłogi, dach itd. Materiały, jakie zostały użyte, to m.in. farby, papiery kolorowe, folia aluminiowa, gazety.

Dom mógł być zbudowany w bardzo nowoczesnym lub starodawnym stylu. Następnie każdy z uczestników znów otrzymał kartkę na szkice i tym razem musiał zastanowić się nad umeblowaniem domu. Dostał plastelinę lub glinę i miał za zadanie wykonać wszystkie niezbędne elementy jego wyposażenia. Potem wykreował ogródek, drzewa i inne ciekawe elementy. Na koniec otrzymał podziękowanie za udział w zajęciach.

Tańczowały artystały



Marzena Bogus – Tańczowały artystały,
najstarsza z tutejszej jeden duży, drugi mały...

„ekipy”, ale ciągle szukająca świeżego spojrzenia.

Nauczyciel akademicki Akademii Jana Długosza w Częstochowie, ale i animatorka warsztatów twórczych dla dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, podczas któ-

rych zajęcia z eksperymentalną grupą dziecięcą łączyły uczestników nie tylko w różnym wieku, ale o różnym stopniu sprawności umysłowej i fizycznej, stając się dobrowolną formą praktyki pedagogicznej dla studentów kierunku wychowanie plastyczne (obecnie edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych). Poszukuje nowych, alternatywnych metod dla edukacji rozumianej jako wydobywanie sił tkwiących w człowieku poprzez oddziaływanie stymulujące i wszelkie formy kreacji. Z zamięłowania historyk oświaty szukający w „korzeniach” inspiracji do działań edukacyjnych i przekazu niezbywalnych wartości. Autorka 2 monografii oraz ponad 40 artykułów dotyczących kształcenia medialnego, plastycznego i historii wychowania.

Prywatnie mama: Bartosza, Jędrzeja i Helenki. Jej „konik” to konie.

I ten tekst jest odmienny. Po pierwsze dlatego, że będę niekiedy, przy prezentowaniu zdjęć, ograniczać się wyłącznie do odesłania do części drugiej książki, czyli do wcześniej zamieszczonych artykułów, po drugie dlatego, że w moich autorskich pomysłach zawsze pomagali mi „czeladnicy” – studenci, więc traktuję ich mocno „współautorsko”, po trzecie dlatego, że jako nauczyciel akademicki niestety nie umiem wyzwolić się od pewnej „maniery” pisania, która związana jest z wymogami stawianymi tekstom naukowym, w których teoria, odwołania, krytycyzm i konkluzje są niezmiernie ważne. A przecież w tych opisach założyliśmy brak jakiegokolwiek wartościowania.

Bogusław Śliwerski w tomie jubileuszowym poświęconym Profesor Wiesławowi Korzeniowskiemu postulował, by akademicy dzielili się przeżyciami, zdarzeniami z własnego życia, które w sposób szczególnie silny zapisały się w ich pamięci¹. Myślę, że taka „alternatywa” dla podręczników

¹ B. Śliwerski, *O autobiografiach mistrzów polskiej dydaktyki*, w: *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych*, red. U. Szuścik, Katowice – Cieszyn – Ustroń 2010, s. 45–51.

potrzebna jest zarówno studentom, jak i ich wykładowcom (jako obraz zachodzących przemian oświatowych i akademickich), a pewna bliskość, choć absolutnie nie fraternizacja, sprawia, że uczymy się „na przykładach”.

Obserwuję, że bliżej nam (pracownikom nie-samodzielnym) i im (studentom) do tego, by traktować nas/ich jak partnerów niż za wszelką cenę „zatrzymać” w przestrzeni edukacyjnej model kształcenia mistrz–uczeń. Wykład nauczyciela akademickiego to dziś za mało, nie wystarczy „wiem” – teraz, podobnie jak np. w medycynie, potrzebny jest czasownik „praktykuję”². Taki sposób pracy z angażowaniem się (i innych) w warsztaty i akcje plastyczne jest pewną alternatywą do tego, co pojawiło się obecnie w standardach kształcenia, które mają wskazać drogę przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela, gdzie na moduł psychologiczno-pedagogiczny przeznaczono „aż” 180 godzin. Uważam, że praca dydaktyczna to stałe poszukiwania inspiracji w teorii, a nade wszystko w praktycznym działaniu. Tym bardziej, że obecnie nie przygotowuje się studentów (poza kierunkami związanymi z pedagogiką specjalną) do pracy z dziećmi

z mniejszymi szansami (prof. Zenon Gajdzica podkreśla, że zbyt mało jest w programie uczelni pedagogicznych zajęć przygotowujących do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, a wobec 140 tys. tychże uczących się w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, zawodowych i liceach, logiczne jest, że prawie każdy z obecnych studentów, który podejmie pracę w szkole spotka się z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych).

Dlaczego działamy poza zajęciami akademickimi, choć często w murach Alma Mater? Bo nie ma sylabusów i ewaluacji, bo spotykamy się tylko na zasadzie „chcę” i nic nie muszę, dlatego są to działania wolne, otwarte, niezależne, nietradycyjne, inne.

Jak niemal każda autorka zamieszczonych tu relacji z działań, miałam duży problem z zatytułowaniem swojego podrozdziału. Podczas głośnego zastanawiania się nad nazwą sparafrazowany został dziecięcy wiersz o dwóch Michałach, stąd „artystały”, które miało oznaczać myślenie o stałych działaniach artystycznych. Po krótkiej refleksji nasunął się jednak wniosek, że prowadzone zajęcia są tak zmienne i ewoluujące, że słowo „stały” nie określa ich jednak właściwie, natomiast będzie odnosić się do faktu, że już kilka dekad „tańczę” (wraz ze studentami edukacji artystycznej) z pomysłami na kreowanie nowych spotkań. Efemeryczność niektórych działań pozwala wydobyć element pożądany i wyczekiwany, który jest nie tylko niedomknięty, ale wręcz szeroko otwarty na

² Przypomnę słowa Celestyna Freineta, ponieważ dziwił się temu, iż pedagogikę tworzą ludzie, którzy albo sami nigdy nie nauczali albo od dawna nie pracują już z dziećmi, ale ciągle przemawiają w imieniu rzeszy wychowawców, za: C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław – Warszawa – Kraków, Gdańsk 1976, s. IX.

indywidualne działanie, przeżycie, doświadczanie i spotkanie „tu i teraz”. Ucieczka od schematów edukacyjnych, gotowych wzorców to przyjęcie „nieoczekiwanego”, ale przy zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa i pewności, że niesione przez nas aktywności chcą po prostu przekazać radość kierowaną właśnie do dzieci. W swoich tekstach często stosuję dygresje, warsztatowe anegdoty, które wielokrotnie dały niezmiernie ciekawe konstatacje (tu moim mistrzem był Volker Edlinger, austriacki psycholog i psychoterapeuta), a które chowałam do swojej pamięci jak największe skarby, perelki. Dlatego zanim zaproszę do obejrzenia wybranych zdjęć z działań warsztatowych, przywołam pewne zdarzenie:

Do autobusu, którym wracała niedawno ze szkoły moja córka, wsiadł około dwudziestoletni mężczyzna, który, posługując się eufemizmem, był dość „zmęczony”. Popatrzył na nią i zaczął się zbliżać z miną mówiącą: mam sprawę. Wystraszona, nie bardzo wiedziała co ma zrobić, ale dialog na szczęście był dość ubogi, choć dla mnie w przekazie znaczący:

– Twoja mama to prowadziła zajęcia z dziećmi w internacie? (Hela, jako 5-letni maluszek jeździła ze mną dekadę temu na warsztaty do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego).

– Tak...

– To pozdrów ją od J. i powiedz, że wtedy było fajnie!

Szaty Króla

1992 r.

To było tak dawno...

We wszystkich następnych działaniach najpierw był pomysł, później szukanie materiałów. Tu stało się odwrotnie. Dostaliśmy pudła z kolorowymi resztkami tkanin na kilka dni przed 1 czerwca (materiał deficytowy w 1992 r.).

Postanowiliśmy je wykorzystać niemalże w każdym calu. Zaczęło się od „wolnego” upinania i „strojenia” się w szmatki, później było szycie i cięcie, barwne poduchy i tkanie z tkanin, a na końcu kołaże. Niestety sprzed ponad 20 lat zostało zaledwie kilka zdjęć z pierwszego etapu warsztatów.

Kraina Chachów

1993 r.

Czerwcową zabawą (we współpracy ze Stowarzyszeniem Twórców Reklamy „Media”, Polskim Stowarzyszeniem Edukacji Plastycznej i Wydziałem Sportu i Turystyki UM w Częstochowie) dla ponad setki dzieciaków. Wielotorowa i wielostanowiskowa. Z wcześniejszym szukaniem sponsorów i pakowaniem upominków przeznaczonych dla każdego uczestnika. Każde działania w otwartej przestrzeni i dla takiej liczby dzieci wymagają ogromnych przygotowań, malowanie wielkich kartonowych pudeł, robienie indiańskich

wigwamów, strzelanie z łuku pociskiem z gąbki nasączonej farbą, domalowywanie do powstałych plam, długi transparent z kolorowymi rysunkami, fotografia bez aparatu i to, co najprostsze, zabawa z samoprzylepną, kolorową folią, malowanie kredą. Wśród takiego tłumu i rozbieżnego wieku uczestników (różne placówki) nie było mowy o realizacji scenariusza – poszło na żywioł, zabawę i pilnowanie, by nikt się nie zgubił, nikomu nic się nie stało. I znów nie wszystkie zdjęcia przetrwały w archiwum. Tak bywa.

Tu nie ma kątów

1996–1999 r.

Tu naprawdę nie było kątów.

Swoje działania prowadzone przez kilka lat w Instytucie Plastyki, opisałam w artykułach, które zamieściłam w części II tej książki. Z perspektywy czasu przypominam sobie, że najtrudniej było zorganizować materiały do pracy, jeżdżenie po hurtowniach i różnych instytucjach zajmowało wiele godzin, za to gromadka dzieci miała wszystko wspólne i takie samo. Nie było więc „lepszych” kredek, mazaków z „zachodu” i drogich, prywatnych farb. Za to były szklane placiki (wystarczyło o nie poprosić dyrektora Huty Szkła), farby witrażowe i farby do grafiki, rolki tapety, kamienie, glina... aż trudno wyliczyć. Nade wszystko był zapal do działań, a po zaled-

wie roku, wspólna wystawa w profesjonalnej galerii sztuki CDN. Wtedy, rozpoczynając wernisaż, mówiłam: najpierw dla Was życzenia – króciutkie i radosne jak na Kredkę i Rysiki przysłało: życzymy Wam takiego ciepła i kolorów, jakie my dziś dla Was mamy w sobie. Przez następny rok niech każde z Was nosi Order Uśmiechu i zgodnie z tytułem wystawy: niech kąty dla Was nie istnieją. A ponieważ najtrudniej chwalić się swoimi sukcesami, wykorzystam to, co napisano o nas w jednej z lokalnych gazet:

Przygoda pięćdziesięcioosobowej grupy maluchów zaczęła się w październiku ubiegłego roku. Dzieciaki brały udział w zajęciach plastycznych nieodpłatnie. Uczestnictwo nie było przymusowe, wiele dzieci jednak oczekiwało z niecierpliwością na dzień, w którym maja się odbyć. Pytane na wernisażu, jak było podczas zajęć, podsumowały krótko, lecz dosadnie: „fajnie”, „odlotowo”, „gites”, „super”. – Nie zawsze dzieci wychodziły od nas z gotowymi pracami, najważniejsza była jednak atmosfera, zabawa – mówiła Marzena Bogus. Tytuł „Tu nie ma kątów” wziął się z powiedzenia jednego z dzieci, które skomentowało zajęcia, zapewne po porównaniu z doświadczeniami przedszkolnymi. Jest jednak bardzo wieloznaczny: brak kątów oznaczał swobodę zachowania, ale też myślenia, wyrażania, nieograniczoną przestrzeń twórczej swobody. I takie były założenia zajęć: poprzez plastykę bawić i radować, wyrażać emocje i ekspresję, wykraczać





po za ramy, pozwolić dziecku być niepokornym i kłopotliwym – w najlepszym znaczeniu tych słów. Opierały się na dialogu i partnerstwie, nie było jednak miejsca na lęk i przymus. Wszystko to pozytywnie wzmacniało działania. Trzeba przyznać, że ich finał mógł przejść najśmielsze oczekiwania, zwłaszcza że panie pracowały z dziećmi w różnym wieku (najmłodsze miało 4 lata) i na rozmaitym poziomie twórczego rozwoju. Na ścianach zawisły prace bardzo różne, od tradycyjnych po łączące różne techniki. Jedno z czołowych miejsc zajął zbiorowy portret wszystkich uczestników zajęć, collage wykonany z najróżniejszych zdjęć. Ostatnim zadaniem dzieci było na otrzymanych białych papierowych maskach namalować miny, z jakimi wychodziły z zajęć. Nie znalazło się w tych pracach ani cienia miny ponurej czy smutnej. Prowadzące zajęcia panie mówiły, że pracując z dziećmi, same więcej zyskały niż potrafiły dać, dokonały jednak czegoś szczególnie cennego. Pięknie jest bowiem dostarczyć dzieciom wiele radości, jeszcze piękniej – gdy jest to radość tworzenia.

J. Pawlikowski, „Dziennik Częstochowski”, nr 100 (128), 4 czerwca 1997 s. 3.

Zdjęcia dokumentujące działania (robione na kolorowej kliszy ORWO) niestety nie oddadzą tamtej radości i spontaniczności. Zresztą, zawsze brakowało czasu, by „pstryknąć fotkę”.

I pewnie warsztaty kontynuowane byłyby także w następnych latach, ale na świecie pojawiła się Helenka i to Jej zadedykowałam kolejną „bajkę”.

Bajki śpiewane i malowane

2004 r.

I tym razem wyręczę się krótką notką prasową:

To będzie Bolek – mówi dziesięcioletni Adaś, wskazując na naszkicowaną na kartonie sylwetkę chłopca. Jaki Bolek, pytamy. – No jak to jaki? – denerwuje się chłopiec – Ten z „Bolka i Lolka”. Bolków, księżniczek, krasnali było wczoraj w częstochowskiej Filharmonii przynajmniej 20. W imprezie „Bajki śpiewane i malowane” wzięło udział około 50 milusińskich. Dzieci nie tylko malowały, słuchały też bajkowej muzyki. Prace dzieci powstałe podczas zabawy o zaskakująco dużych formatach (ok. 2 metrów kwadratowych!) zostaną umieszczone na budynku Instytutu Plastyki od strony podwórka.

A. Kolbe „Życie Częstochowskie”, nr 106 (182), 1 czerwca 2004, s. 2.

Z tych działań pamiętam naprawdę wielki rozmach, bo chór do występu przez kilka tygodni przygotowywał prof. Jan Jazownik, plastycy byli bardzo kolorowi i bajkowi, a malowanie na kartonach, które znacznie przekraczały wielkością wzrost uczestników, budziło żarliwość. Niestety,

pamiętam też, że pomimo zabezpieczającej podłogę folii, długo myśliśmy lastrykowe płyty (panie sprzątające Filharmonię odmówiły udziału), a obiecane przez naczelnika Wydziału Kultury podarki dla dzieci okazały się starymi kasetami z piosenkami z jakiegoś festiwalu dziecięcego (nagranymi 10 lat wcześniej i przechowywanymi w piwnicy, stąd mocno zakurzonymi). Całe szczęście, że były również „dziekańskie” soczki i słodycze.

Przedszkolak w świecie piękna

2005 r.

Byliśmy ze studentami tylko maleńką częścią działań tego programu (artykuł w cz. II). Kilkanaście spotkań, działania dramowe, teatralne i plastyczne i pewna duchowość, której do dziś nie da się opisać. I kilka zdjęć – może w nich uda się zobaczyć tamte chwile...

Arte, ale czy terapia?

2006 r.

Niekiedy tak bywa, że roczny wolontariat zaczyna się od przypadkowego spotkania i kilku tabliczek czekolady, zawieszonych dla dzieciaków, które w ośrodku spędzają czasami nawet święta. Przychodzimy z różnymi propozycjami zajęć

plastycznych, cieszymy się z uczestnictwa dzieci, czasem złościśmy na wychowawcę, który zabiera nam niepokornych chłopców „za karę” do sprzątania. Próbuje się pomagać, ale tak naprawdę mamy świadomość, że wszystko to nic...

Pomaluj mi... świetlicę

2006 r.

Ośrodek ma mnóstwo potrzeb, najpierw realizowane są zawsze te, które dotyczą zdrowia dzieci, ich osobistych niezbędności. Nas razi wyglądem świetlicy, w której prowadzimy warsztaty. Zbieram się w sobie, rzucam hasło... i słyszę od studentów, że bierzemy się za robotę. Dwutygodniowe zdrapywanie farby w ogromnej sali, praca od 8 do niemal 20, zmianowa i wyczerpująca (rotacyjna dla studentów, ciągła dla mnie). Malować pomaga nawet uczelniany profesor, a na stanowisku są zawsze pomocni Marta, Marysia, Ania, Adrian. Okna „po wszystkim” szoruje mój syn, a jest tuż przed maturą (jedna z pań sprzątających w ośrodku, patrząc na nasze wyczyny, nie wytrzymała i zapytała: a kto to posprząta?). Zostawiamy kolorowe ściany i upięte firanki. I słyszymy od jednego z chłopców cudowne podziękowanie, że fajnie posiedzieć w czystym, nawet jeśli jego spodnie namakają od dopiero co upranej wykładziny.





Podkówka szczęścia

2006 r.

Mija kilka miesięcy, a ja nie wiem, czy kolejni studenci będą chcieli pracować w ośrodku. Wykorzystuję więc moment i razem z plastykami i muzykami organizujemy w OKF „Pegaz”, festyn, który postanawiamy nazwać „Podkówką szczęścia”. Opisałam te działania w jednym ze swoich artykułów. Tu tylko dodam, że jak to często bywa na początku czerwca, rano zaczęło padać, a my mamy otwartą przestrzeń i niemalże pół setki dzieciaków. Wystarczył jednak jeden telefon do prezesa firmy wynajmującej namioty na różne imprezy plenerowe i jego pracownicy rozkładają potrzebne zadaszenie, a po kilku godzinach przyjeżdżają je zabrać. Wszystko za przysłowio-we „Bóg zapłać”! Kordian (wielki koń) spisuje się znakomicie i wozi na grzbiecie wszystkie chętne dzieci.

Przyznaję się, że tym razem „zaliczyliśmy” wpadkę. Wykorzystując do malowania farby, które zostały z remontu świetlicy, do kuwety wlewam zamiast farby emulsyjnej, w tym samym kolorze farbę... ale olejną (malowaliśmy nią parapety). Dzieci odbijają swoje dłonie, a później, jeszcze w internacie wychowawczyni próbuje zmyć to, co usuwa się niezmiernie trudno.

Przyjaciela mieć – przyjacielem być

2007 r.

Znów czerwiec i OKF „Pegaz”, w pierwszej części zostawiam inicjatywę młodym, którzy mają przygotować swoją wersję „Małego księcia”, opowieść napisaną niemalże od nowa, z współczesnymi dylematami – tylko czy wrażliwość się zmienia...? Dzieci (głównie sprawne inaczej) słuchają, wchodzi w interakcje, a później malują, bawią się i są zabawiane... także przez policjantów z drużyny konnej.

Artystyczna Karuzela

2009 r.

Zakręciła się... kolejny już raz z okazji Dnia Dziecka. Początek jakoś złowieszczo determinowały chmury i nietęgą miną małych gości, a nawet ich rodziców, którzy wcale nie byli pewni tego, czy mogą nam zostawić pod opieką swoje pociechy. Była ich przecież niemalże setka.

Znakomita grupa muzyków robiła tzw. granie na sianie, my rozdzielaliśmy uczestników zgodnie z kolorem zespołu na ich identyfikatorach. Każde dziecko miało na nim nie tylko kolor przynależnej grupy, ale przede wszystkim imię i telefon do opiekuna, gdyby... nad „gdyby” czuwał też ratownik medyczny.

A później się zakreśliło, zawirowało i każda grupa wylądowała w swojej pracowni, a miała na pracę zaledwie 20 minut, bo rozlegał się dźwięk zwiastujący rozszady... i tak podróż trwała od pracowni do pracowni... witraże, balony, glina, gips, tkanie, malowanie, czerpanie papieru, foto i grafika. A na koniec słodkie co nieco i balony z życzeniami wędrujące wysoko, wysoko.

Ależ to była grupa! I studentów, i dzieci... no i ufnych rodziców, że choć nieznajomi, to nie „ukrzywdzimy”. Marzenia frunące do nieba... czas oddać „berło” młodszym – są gotowi!

Jaki jestem, jaki chciałbym być

2014 r.

Na uczelni prowadzę dydaktykę plastyki, pedagogikę, opiekuję się studentami podczas praktyk, ale rzadko teraz widzę mnie w „akcji”. Dawno nie przeprowadzałam działań warsztatowych, czas na próbę, czy podołam jeszcze nie tylko jako „akademik”. Zajęcia z gimnazjalistami...

Zaczęliśmy od wprowadzających ćwiczeń dramowych: wyśpiewaj swoje imię, powitania w konwencji... (witam wszystkich, którzy lubią kolor zielony... i tych którzy go nie lubią) itd. A później rzucaliśmy kłębkami wełny, deklarując: jestem inny, bo...

Były ćwiczenia na skojarzenia i ciąg logiczny wiążący konkretną, osobistą antynomię. Było też

układanie opowiadania, w którym wykorzystano wyrazy już zapisane.

A później fotografia bez aparatu, czyli portret anamorficzny, który zawsze daje uczestnikom mnóstwo powodów do śmiechu. Suszenie swoich „twarzy na sznurku” i malowanie po drugiej stronie tych, które chcielibyśmy „nosić” – kolorowych, roześmianych, a czasem nieprzemysłanych. Ale co z tego? Trzeba żyć z tym, co się lubi i czego się nie lubi – wzajemnie wrogie żywioły mogą stać się partnerami. Było też ćwiczenie z „totemem integracyjnym” – do elementu dorysuj własny... muszą się łączyć, „socjalizować”. A na koniec była relacja zwrotna – zmięta kartka papieru, która symbolizowała stan po warsztatach, wrzucana do środka (gdy się podobało) mandali utworzonej z kartek z pożądaną symboliką koloru twarzy i na zewnątrz, jeśli były jakieś zgrzyty. Wyszliśmy z sali, zostali w niej tylko gimnazjaliści, ocena była anonimowa – jak niezapisane białe kartki, które zostały wrzucone...

Jak Królik z kapelusza

2015 r.

Czerwcowy czas, tuż przed sesją zaliczeniową. Rok pedagogicznej pracy z „plastykami” i „muzykami” i studentka pytająca: to robimy te warsztaty? Jasne że robimy! Tym razem nie tylko dla dzieci. Do zabawy zapraszamy milusińskich razem





z rodzicami/opiekunami. Zakładamy pracę w parach i wzajemną obserwację: jak mama/tata radzą sobie z pędzlem i farbą? Jak się wzajemnie rozumiemy? Czy podobnie odbieramy muzykę? Jak „słyszymy” kolory?

Przygotowujemy plan, tworzymy ramy i warunki brzegowe. Najpierw, do „akcji” zgłaszają się niemal wszyscy – później, do rzeczywistych działań zostaje garstka – za to tych, którzy z pewnością wiedzą dlaczego wybrali kierunek ze słowem „edukacja”, Ci pracują za czworo.

Bez tych młodych entuzjastów przygotowania do niemal trzygodzinnej, obfitującej w radość aktywności nie byłyby możliwe. Odhaczamy kolejne sprawy, które należało dopiąć na ostatni guzik, by niemal 50 osób poczuło się przez chwilę w innym świecie. „Królik z kapelusza” robił plastyczne psikusy, czyli pokazywał to, czego w szkole na lekcjach plastyki raczej się nie doświadcza.

Czerwcowe 32°C dawały się we znaki już podczas porannych przygotowań. O 11:00 chroniła nas tylko lipa, która dzielnie króluje na dziedzińcu Instytutu Plastyki oraz kilkuminutowe działania wewnątrz budynku. Jednak to instytutowe podwórko zostało polem do plastycznego szaleństwa z dużymi formatami (320 x 160 cm), zumbą, a później tanecznie-barwnym zapisem 7 utworów granych przez muzyków.

Warsztaty rozpoczęły się od piosenki, by ta zachęciła do pracy:

Ile mnie jest w Tobie?

Podobno dziecko jest tym, co w nas – rodzicach, najlepsze i najgorsze... Rodzice malują kontur postaci swojego dziecka na przezroczystej folii o formacie 1,60 x 1,60 m. Za chwilę role się zmieniają – to dziecko odrysowuje mamę/tatę/opiekuna. Rozkładamy folię na ziemi, która teraz ma 3,20 x 1,60 m.

Każdy indywidualnie maluje w swoim „wnętrzu” kolory, które nosi. Te, które lubi, te które wydają się dla niego charakterystyczne... Po wyschnięciu farby ponownie składamy folię na pół. Kolory przenikają się, ale tworzą także odrębną jakość. Jak w życiu... jesteśmy razem, tworzymy rodzinę, ale każdy z nas jest indywidualnością, podmiotem, gamą barwną jedyną w swoim rodzaju...

Brzydki ja

Musimy odpocząć od słońca, dzieciaki i opiekunowie przemieszczają się do sali, gdzie Sandra i Paulina przygotowały 10 stanowisk fotograficznych. Rozdajemy papiery pokryte emulsją światłoczułą, a czary, które tylko wywoływacz potrafi (z pomocą kremu Nivea), zamieniają ślady odcisknięte na papierze w czarno-białe twarze z grymasami, które są tak odmienne od kolorów w postaciach przed chwilą malowanych.





Zumba

Nie odpuszczamy – teraz się poruszamy... 15 minut płaśów i zabaw tanecznych zmienia nastroj – znów nasze twarze śmieją się od ucha do ucha. Wesoło, szybko, energetycznie...

Balonikowo-wesołowo

Tak energetycznie, że z przyjemnością wracamy do chłodnej pracowni wewnątrz budynku, by zjeść słodkie co nieco i „zakręcić” swojego balonikowego zwierzaka.

Co usłyszane to namalowane

Jak słyszymy kolory? Czy wszyscy pokojarzymy *Libertango* Astora Piazzolli z czerwienią, a *Poranek* Edvarda Griega z zielenią?

Muzycy grają 7 bardzo różnych w tempie utworów z muzyki klasycznej, a przed każdą parą 7 kubków z różnymi kolorami. Barwy podstawowe i pochodne oraz farba czarna. Indywidualnie wybieramy kolor – dopasowujemy go do utworu. Wylewamy na blejtram i... o nie, nie malujemy klasycznie pędzlem, palcami czy wałkiem... malujemy tańcząc, wybijając na płótnie rytm, kołysząc się wraz z dźwiękami...

Zapis chwili, zapis dźwięku i upalnego dnia – i ciepłe słowa, które zostaną w naszej pamięci na długie lata, jak te jednej z mam, która podsumowała zajęcia: *to ja do tej szkoły daję troje swoich dzieci!*

Impresja i współistnienie



Jola Stanisław – urodzona w pamiętnym marcu 1968 r., absolwentka WSP w Częstochowie. Pracuje jako terapeutka, arteterapeutka i oligofrenopedagog z dziećmi, szczególnie tymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Prowadzi warsztaty twórcze dla

dzieci w wieku przedszkolnym i ich rodzin. Ukształtowana przez myśl pedagogiczną Janusza Korczaka, stara się realizować ideę podmiotowej relacji dziecko – dorosły. W życiu prywatnym cierpliwa żona wielce artystycznego męża i oddana mama równie artystycznej córki. Kocha Słowo i słowa – Słowo kształtujące człowieka od zarania istnienia i słowa człowieka, płynące nieprzerwanym strumieniem drobnych liter poprzez niekończące się stronicę książek, książeczek i książeczek. Wędruje poprzez muzykę i słowa, świat obrazów Marca Chagalla, łąki i lasy – ku współistnieniu z innymi.

Dni stworzenia

Czasami zarówno na poziomie dziecięcym, jak i dorosłym zadajemy sobie pytania o początki...

...początki istnienia...

...nas, kosmosu, otaczającego świata.

Na wiele sposobów tłumaczymy sobie i dzieciom odwieczne treści.

Próbujemy zobrazować wewnętrzny świat uczuć oraz otaczający byt.

Zdarzyło się więc, że i siedem dni stworzenia stało się inspiracją do twórczych warsztatów. Na materiał „przerobowy” pracy twórczej wybrałam papier.

Dzieci zapoznały się z ilustrowaną historią biblijną, przybliżającą kolejność i treść dni stwarzania świata. Rozmawiając na temat szczegółów, ciekawych dla nich zagadnień, porządkowały w sobie nową wiedzę, po czym decydowały się na wybór jednego z dni do zilustrowania (z pomocą rodzica). By doświadczyć różnorodnej struktury i jakości papieru, przeprowadziłam kilka zabaw ruchowych przy muzyce. Pomogły one wyzwolić ekspresję, radość w tańcu, geście, dotyku oraz poczuć tę różnorodną miękkość papieru, możliwość manipulowania nim – zaginania, targania, ugniatania. Pełne śmiechu tańce pod parasolkami z szarych arkuszy, naśladowanie motyli z powiewnymi skrzydłami, granie dłońmi na rozpostartych płachtach, zwijanie i rozwijanie

rolek, targanie i podrzucanie w górę – w efekcie cała podłoga okryta była papierowym, postrzępionym dywanem... piękno chaosu, z którego miały wyłonić się obrazy duszy małych i dużych kreatorów.

Łatwiej dzięki temu było też dobrać odpowiedni rodzaj czy kolor papieru do swojej wyobrażonej lub przeżywanej wizji. Po ekspresyjnym „wyładowaniu” w spontanicznym ruchu dzieci w skupieniu przystąpiły wraz rodzicami do pracy twórczej – poszukiwały wśród różnorodnych faktur, odcieni, wycinały, wytargały, kleiły... powoli wyłaniał się świat roślin, zwierząt, gwiazd i człowieka. Powstały ujmujące w swej prostocie i sile wyrazu prace, które mając różnych autorów, stworzyły niespodziewanie spójną całość. Na koniec dzieci miały możliwość wyrażenia swej kreatywności w jeszcze jednej, tym razem zespołowej, pracy. Na dużym, białym płótnie, posługując się pełną gamą barw, zapelniały z entuzjazmem przestrzeń dziełami stworzenia. Wyobraźnia i ekspresja, oprócz wszelakiego ptactwa, roślinności i zjawisk niebieskich, przywołała w centralnym miejscu płótna nawet tajfun. Natomiast dłonie młodych artystów promieniały wszystkimi kolorami tęczy.

I tak z drobnych fragmentów materii – papieru, kleju, wody i kolorowych farb – powstał zapis podróży myśli i emocji w czas archetypów, w czas tworzenia rzeczy pierwszych... bo właści-

wie każdy proces twórczy jest próbą porządkowania pierwotnego chaosu, docieraniem, często intuicyjnym, do głębin naszej podświadomości i jednoczesnym unoszeniem się „ponad wodami” w przeczuciu metafizycznej przestrzeni.

...gdzieś pomiędzy powstaje emocja wyrażona gestem, myślą, obrazem czy muzyką...

...i znów staje się Człowiek...

Filcowe warsztaty

*A ja lubię być w skowronkach!
Lubię, gdy mi cała łąka
pachnie na czubeczku głowy,
lubię z wiatrem wieść rozmowy.*

Agnieszka Frączek

Majowa ciepła burza towarzyszyła naszym warsztatom twórczym, które odbyły się pomiędzy Dniem Matki a Dniem Dziecka.

I tak się złożyło, że tym razem to właśnie wyłącznie mamy towarzyszyły swoim dzieciom. Inspiracją do naszej twórczej działalności stała się książka, która oczarowała mnie swą treścią i graficzną szatą – *Drzewka szczęścia* Agnieszki Frączek. Cudowne wierszyki z cudownymi ilustracjami Elżbiety Wasiuczyńskiej. Wydziergane i wyszyte przez Panią Elę uroczę drzewka miały rozbudzić fantazję moich warsztatowiczów. Przed przystąpieniem





do prac manualnych poczytaliśmy wspólnie piękne, zabawne i mądre wierszyki Pani Agnieszki. Porozmawialiśmy o szczęściu, a w końcu z tego szczęścia potańczyliśmy w kręgu. Trochę też pomuzykowaliśmy na instrumentach samodzielnie wykonanych przez dzieci na innych warsztatach i zajęciach. Poniosły nas piękne melodie, nastroiły do działania, otworzyły bramy wyobraźni i każdy już mógł w pełni szczęścia przystąpić do wykonywania swojej własnej ilustracji. Wokół kolorowe stoły pełne wstążeczek, filców, koralików, cekinów, wzorzystych tkanin, piórek, szydełkowych drobiazgów... z tego skarbcza, tak bogatego również dzięki niezastąpionym mamom, można było czerpać do woli...

Zapał twórczy ogarnął nie tylko młodszych artystów, niektóre mamy wykonały też swoją własną ilustrację. Trochę chyba w takim zapamiętaniu tworzącym, z tęsknotą, za odległymi czasami domowych ręcznych robótek w kobiecym gronie...

...było nam dobrze tak razem, wesoło, gwaro, kolorowo... za oknem gwałtowna majowa burza... w sali obok warsztaty kulinarne, więc dodatkowo poczęstowano nas słodkimi wyrobami...

Z tych chwil emocji i sumiennej pracy powstał materiał na własną, naszą książkę – tak mi się zamarzyło – urocze ilustracje, ciepłe w wyrazie i treści, indywidualne... dopisać tylko bajki lub wierszyki... to pomysł projektu na przyszłość. Wystawę mieliśmy piękną z tych „kilimków”

– wszystkie ważne, dopracowane, pomysłowe – oglądaliśmy, podziwialiśmy, pokazaliśmy innym...

...a ja wciąż pozostaję pod urokiem „klimtowskiego” drzewka Hani.

Tuwim

Rok Juliana Tuwima stał się w naszym przedszkolu inspiracją do wielu działań i projektów, które dały możliwość bezpośredniego i radosnego spotkania dzieci z tą niezwykłą poezją. Poezja ta, raz usłyszana, zostawia niezatarty ślad w pamięci i „toczy się, toczy się” lekko i rytmicznie, przywołując znane postacie – słonia Trąbalskiego, murzynka Bambo, spóźnionego Pana Słowika czy Grzesia z piasku workiem...

Wiele barwnych chwil oraz kaskady radości wniosły te wiersze w nasze przedszkolne mury – były czytane, recytowane, śpiewane (również z autorską muzyką), malowane, „wycinane”, a w końcu nawet fotografowane. Mając możliwość skorzystania z gościnności profesjonalnego studia fotograficznego, postanowiłam tam właśnie zrealizować warsztaty z poezją Pana Juliana. Wędrując wcześniej po tuwimowskim świecie, na indywidualnych i grupowych zajęciach, wspólnie z dziećmi przygotowywaliśmy elementy scenograficzne: rzepkę z masy papierowej, domki ze wsi Grzesia, leśne drzewa, kolorowe practwo.

Wszystkie te akcesoria, a także barwne stroje, *Wiersze dla dzieci* Juliana Tuwima i aparaty fotograficzne, udało nam się przetransportować na miejsce spotkania w Regionalnym Ośrodku Kultury. Uczestnicy warsztatów mieli okazję obejrzyć aktualną wystawę fotografii w tamtejszej galerii, a także poczuć wyjątkowy klimat nieznanego jeszcze miejsca. Miałam nieco obaw, czy ta niecodziennność sytuacji nie onieśmieli nadmiernie naszych małych artystów, ale jakże płonne okazały się te obawy. Dzieci poruszały się po studiu bez najmniejszego skrępowania, z werwą i pełnym zaangażowaniem realizowały kolejne pomysły. Wspólnie dzieliliśmy się słowami poezji – rodzice czytali, dzieci recytowały z pamięci. Ustawialiśmy scenografię, dobieraliśmy stroje i akcesoria pasujące do treści wiersza, każdy chciał zagrać, każdy próbował wtopić się w barwny obraz, zaistnieć w tym wyjątkowym, kameralnym przedstawieniu...

...wokół fruwały barwne piórka postaci z *Ptasiego radia*, wędrowały wraz z Grzesiem i jego workiem wiejskie domki, przeplatały się słowa wierszy z radosnym gwarem...

...nawet maleńka Gabrysia, siostra Tymka, z wielkim zachwytem i zaangażowaniem grała swoje pierwsze sceniczne role.

Tempo zmieniającej się akcji nie pozwalało mi na utrwalanie naszych działań obiektywem, w czym tym razem zastąpił mnie brat, część ro-

dziców również chwyciła na swoich sprzętach przebieg zdarzeń. Powstały nowe ilustracje do wierszy, których odegranie, mam nadzieję, pozostawi trwały ślad w pamięci przyszłych czytelników... i wciąż toczyć się będzie lokomotywa, abecadło spadać z pieca, a Pan Hilary wciąż poszukiwać będzie swych okularów...

...bo mistrzowska poezja nie zna upływu czasu, wciąż tak samo bawi, wzrusza, inspiruje...

...nas zainspirowała do radości zaistnienia w słowie i obrazie: Panie Julianie – piękne podziękowanie!

Wyspiański

Jest w obrazach Stanisława Wyspiańskiego niezwykle skromne piękno – emanujące mocą, która wciąż porusza serca.

...dziecięce buzie, motywy roślinne, nostalgiczne pejzaże – powracają w postaci skojarzenia, gdy widzę „secesyjne” pędy pomarańczowej nasturcji, jakiś nieznaczny gest dziecka – pochyle nie głowy czy zapatrzenie „maślanym” wzrokiem. Jeden z takich momentów objawił mi się wiele lat temu w krakowskiej pizzerii, gdzie – zmęczone podróżą – moje dziecko złożyło główkę na drewnianym stole. Po wywołaniu fotografii, myśl natychmiastowa: „śpiący Staś” i to jeszcze w Krakowie! I tak chwilowe wrażenie trwało sobie w uśpieniu lat kilka, do chwili gdy na warsztatowe





zajęcia trafiła grupka dzieci idealnie wpisujących się w projekt „Wyspiański”.

Wybranemu tematowi sprzyjał dodatkowo październikowy czas, purpurowych liści i łagodnego słońca, czas, jaki mglistymi obrazami mej pamięci wracał do obrazu wawelskiego dziedzińca, czerwieni pnących się po murach zamku sercowatych liści...

Postanowiłam przybliżyć dzieciom twórczość Stanisława Wyspiańskiego, a rodziców zachęcić do stworzenia stylizowanych „żywych” obrazów. Wspólnie oglądaliśmy albumy z pracami mistrza pastel, również te z obrazami olejnymi i witrażami – dzieci dzieliły się swoimi wrażeniami związanymi z klimatem obrazów, przedstawionymi postaciami, zjawiskami, barwami, ze szczególnym zwróceniem uwagi na portrety dziecięce. Następnie same mogły zmierzyć się z techniką pastel, próbując na różnokolorowych kartonach, wybranych wedle upodobania malować jesienne motywy pejzaże lub rośliny. Do dyspozycji były zasuszone liście malwy, winorośli, czerwonych dębów, pastele olejne i suche, również w formie ucieranego na tarce proszku, jakim można było osypywać prace. Z gotowych, kolorowych pastel przemawiały ekspresja i nastrojowość. Klimat dzieł Wyspiańskiego oddziałwał na uczestników na tyle mocno, iż powstałe w drugiej, fotograficznej części warsztatów portrety stały się niespodziewanie malowniczymi odpowiednikami tych

sprzed ponad wieku. Udało nam się, i dużym, i małym, wejść w relację ze światłem, subtelnością uczuć i malarskością szczegółu...

...przy bardzo skromnym zapleczu dodatków – zaledwie jakieś drobne, krakowskie akcenty – objawiła się tkliwość i świeżość życia...

...skupione twarzyczki dzieci, światło we włosach, cudowna maleńka Julcia w ramionach mamy, śpiąca przez całe warsztaty...

...prosta i szczerza dziecięcość...

...wciąż spoglądałam na te portrety z czułością i wzruszeniem...

Pan Tadeusz

„Litwo! Ojczyzno moja...” – słowa znane każdemu chyba Polakowi, w pewnym wieku oczywiście, bo przedszkolna dziatwa nie zetknęła się raczej z dziełami wieszczki Adama.

Mając w okolicy malowniczy plener, postanowiłam praktycznie przybliżyć dzieciom ducha Mickiewiczowskiej poezji.

W wolny od prac wszelkich, słoneczny czerwcowy dzień wyruszyliśmy z myślami ukierunkowanymi ku *Panu Tadeuszowi* i nie tylko, do podczęstochowskiego Olsztyna. Wczesna pora dnia zagwarantowała nam wyłączność na zielonej łące, którą szybko ubarwiliśmy koskami, torbami ze strojami i malarskimi przyborami. Niektórzy uczestnicy przyjechali od razu w odpowiednim

odzieniu, tworząc oryginalną kompozycję ze swym współczesnym pojazdem. Rozległa łąka z otwartą przestrzenią po jednej stronie i ścianą drzew po stronie drugiej, stała się dla naszej gromady niemalże „rajem utraconym”...

...dziecięce buzie przejawiały stan czystej szczęśliwości, wywołany wolnością, łagodnością pejzażu i swobodną zabawą, co znalazło wyraz w słowach, że „chciałyby tu być i być”.

W małych, zmieniających się grupkach zaczęliśmy szukać scenerii do zobrazowania ulubionych lub wybranych fragmentów twórczości Adama Mickiewicza. Pojawił się ksiądz Robak, zagrodowa szlachta z młodocianą parą w polonezie, wśród delikatnego kwiecia „wyrosła” równie subtelna „Zosia”... Telimena z tomem wierszy w dłoni zadumała się nad „pozostawioną częstką duszy” wieszczą, a Pan Twardowski zdziwił się nagłym pojawieniem Mefistofelesa.

Następowały wymiany strojów i ról wśród radośnej, prawie dziecięcej zabawy. W zapisane obiektywem obrazy wplątało się też trochę malarskości, niczym z płócien Malczewskiego, co zdążyła uchwycić moja artystyczna córka.

Po barwnych przebiegach, które chyba więcej emocji wzbudziły u dorosłych niż u dzieci, rozłożyliśmy na zielonej trawie wielkie, białe prześcieradło i korzystając z niezwykłości otaczającego nas pleneru, próbowaliśmy przenieść fragmenty pejzażu na płótno. Możliwość chodzenia po „obrazie”,

malowania z każdej możliwej strony, przyniosła niecodzienne doznania oraz nadała „wysocę” artystyczny wyraz naszemu dziełu...

...żał było odjeżdżać z tego cudownego miejsca, pod spokojnym błękitem nieba, miejsca tak urokliwego i gościnnego hojnością natury...

...i choć to nie Litwa, ale „piękność w całej ozdobie widzieliśmy i opisaliśmy” – pamięcią i fotografią.

Mickiewiczowskie warsztaty

Październikowy, sobotni poranek.

Powietrze, już ostrzejsze, zapowiada kolejną porę roku, nieubłagalny czas zegnania wszechobecnego ciepła. Ale niebo w bezmiarze błękitu, rozświeconione, czyste. Podążam na warsztaty plenerowe poza miastem. Nie mogę napatrzyć się na rozmigotane słońcem gałęzie drzew, już w odmiennej niż jednolita zieleń szacie.

Jest w tym pejzażu jakaś tkliwość i prząsność, jak gdyby wszystko utkane było z promieni słońca i blasków porannej rosy. Pod stopami wilgotna trawa, nad głową delikatnie wirujące, malutkie liście brzozy...

...właściwie wystarczy tylko być...

chwila nieskażonego ingerencją ludzką trwania... odwieczny spokój i moc natury... ale trzeba wyjść poza ten dziewiczy pejzaż, rozpakować przywieszone torby i kosze.



Powoli zaczynają zjeżdżać kolejni uczestnicy warsztatów, z kolejnymi torbami i koszami pełnymi strojów, eksponatów, drobnych akcesoriów mających stworzyć „klimat” do scenarii.

Tym razem realizujemy plener fotograficzny – właściwie takie dopełnienie czerwcowych warsztatów mickiewiczowskich, z przewodnim tematem „Grzybobranie”. Ogromnie miłą niespodzianką jest pojawienie się Jaśka z rodziną, już od dwóch lat absolwenta naszego przedszkola, a swego czasu wiernego, niezwykle aktywnego uczestnika wszystkich warsztatów twórczych. Wszyscy – mali i duzi – zaczynają przebierać w strojach: barwnych chustach, koralach, kapeluszach, każdy szuka czegoś dla siebie, w czym poczuje się jak z epoki minionej, „gdzie bursztynowy świerzop, gryka jak śnieg biała”...

Trochę w tym teatru, ale bardziej dla dorosłych, bo dzieci spontanicznie i naturalnie cieszą się barwnymi, oryginalnymi strojami. Chłoną też całym swym jestestwem otaczającą przestrzeń... radośnie biegają po rozległej łące, głaskają miejscowego czarnego kota, który poczuł do nas wyrażną sympatię i postanowił towarzyszyć naszym „dziwnym” poczynaniom. W ruch idzie drewniany, drabiniasty wózek – ulubiony pojazd naszych małych plenerowiczów. Towarzystwo „Mickiewiczowskie” bierze kosze i podąża między brzozy i sosny w poszukiwaniu grzybów, bardziej wyobrażonych niż realnych. Niektóre

koszyki już wypełnione – wcześniej przygotowanymi przez dzieci grzybami z masy papierowej. Nawet takie okazy wzbudzają entuzjazm małych uczestników grzybobrania. Próbuje się łapać te chwile kilkoma aparatami – przemieszczając się postacie, świetlistość pomiędzy drzewami, rodzajowe scenki, zabawne sytuacje. Każdy jest twórcą, każdy próbuje wpasować się w obraz, zainspirować innych do jakiejś kompozycji... wystarczy unieść liść ku słońcu, ułożyć kilka eksponatów na kilimku lub w wózek... są jeszcze piękne szczegóły architektoniczne, które też można „zaprosić” do wymyślonych scenarii...

I tak z leśnych ścieżek przenosimy się pod obelisk, gdzie trochę ten Mickiewicz poszedł nam w stronę Wyspiańskiego, a to za sprawą krakowskich strojów, w których tak uroczo wyglądają nasi mali statysci. Jest w tym wszystkim zabawa, twórczość, wspólnota, ale nade wszystko poczucie wolności i zaistnienia całą pełnią... z czego wszyscy czerpiemy światło garściami duszy... Wiele pozostało na fotografiach, a jeszcze więcej w sercach.

Haiku

Wiosna to pora sama w sobie wypełniona cudownością kreacji. Wystarczy w niej po prostu istnieć, by każdego dnia doznawać zachwyty nad rodzącym się na nowo światem.

...intensywność doznań zapachów i wolności w głowie...

...niezwykła subtelność i jednoczesny pęd ku życiu...

Nie sposób uchwycić tę metafizykę, która tak konsekwentnie nadaje kształt wszystkiemu wokół. Takie właśnie nieco metafizyczne warsztaty przytrafiły nam się tej wiosny. Inspiracją do nich stała się sama Wiosna, będąca w swej najdelikatniejszej, pełnej bieli, różu i błękitu odsłonie, oraz japońska poezja haiku.

Spotkanie nasze rozpoczęliśmy od „rozgrzania rącek” do pracy, czyli muzyczno-kolorowych zabaw z pastelami i papierowymi kółkami, zaczerpniętych z nieocenionej metody Pani Doroty Dziamskiej. Rytmiczne ruchy pastelów przy muzyce, odpowiednio zagięte kółeczka, trochę potarganej bibułki i już mamy szarego zajęczka pod krzakiem forsycji. Dla dzieci radość z szybkiego, a przy tym estetycznego efektu pracy. Ale to tylko wstęp do zajęć właściwych – przenosimy się na dywan wraz z kwitnącymi, świeżymi gałązkami, zdjęciami drzew w pełnym rozkwicie i reprodukcjami sztuki japońskiej. Rozmawiamy o otaczającym nas w tej chwili pięknie, zbliżających się świętach, emocjach i doznaniach z tym związanych. Każde z dzieci ma coś ważnego dla siebie do powiedzenia: to o rodzących się ptaszkach lub sarencie w lesie, to o zbliżających się świętach lub napotkanych kwitnących już kwiatach...

...każdy, i dorosły, i nieco młodszy, dotyka w sobie wiosennej przestrzeni...

...odszukuje emocje, wrażenia, wspomnienia, a wreszcie zachwyty, istotę bytu wśród nieuchwytnego...

Próbujemy te wrażenia zapisać w formie krótkich zdań na trzech, wąskich paskach papieru dla każdego. Dzielimy się gotowymi wierszykami, po czym mieszamy wszystkie paski, losujemy trzy karteczki i raz jeszcze formujemy odmienne, trzyzdaniowe haiku. Powstał cudny, lekki przekaz obserwacji istnienia, a także samodzielnej twórczości – jak w przypadku piśmiennej Helenki, zachwyconej rodzącymi się ptaszkami, której pisownię pozwoliłam sobie zacytować w oryginale (pozostali korzystali z pomocy piśmiennych rodziców).

Kwiatki kwitną

Wiatr kołysze kwiaty

Rodził się małe ptaszki.

Po zmaganiu ze słowem, przystąpiliśmy do zajęć malarskich. Po wyborze odpowiedniej kartki i miejsca przy stołach każdy, dosłownie każdy, zatopił się w „zakwitaniu”... a w tle rozbrzmiewała inspirująca i delikatna chińska muzyka...

...płatki kwiecia i subtelne gałązki zaczęły wypełniać czyste przestrzenie papieru...

...plamki, linie, kolory... niezwykle skupienie i wewnętrzna radość...

Chwila, która choć namacalna, przenosi w istnienie duchem. Każdy odmalowuje swoją wiosnę. Zachwyca pasja niespełna trzyletniej Gabrysi, która nie wypuszcza pędzla i zdaje się trwać i trwać w chwili kreacji.

...świeżość i intensywność tamtych doznań pozostaje we mnie do dziś...

Słowa, obrazy i wrażenia splotły się w zachwyt nad istnieniem, pięknem i wspólnotą odczuwania... i płyną w myśli słowa piosenki „ta nasza młodość... po drzewach, po gałązkach pomyka... ona kwiatem we włosach... ta nasza młodość, ten szczęśny czas, ta para skrzydeł zwinięta w nas...”



W Niebo-wzięcie, czyli o artystycznych działaniach z samą sobą i innymi



Edyta Cieślik-Moczek – artystka, edukator sztuki, animator kultury, arteterapeuta, nauczyciel. Ukończyła Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach na kierunku konserwacja rzeźby, a następnie studia wyższe w Instytucie Plastyki w Wyższej Szkole

Pedagogicznej w Częstochowie, kierunek wychowanie plastyczne. Jest członkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę. Przez dziesięć lat pracowała w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, gdzie prowadziła zajęcia z metodyki plastyki i warsztatów arteterapii. Uprawia malarstwo, rysunek, rzeźbę i inne formy twórczości plastycznej. Jej prace prezentowane były na wystawach indywidualnych (Cieszyn, Częstochowa, Piotrków Trybunalski, Świecie), a także na wystawach zbiorowych. Autorka projektów artystycznych, twórczych i edukacyjnych. Prowadzi warsztaty i projekty z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w utworzonym przez siebie i rodzinę Skansenie Niebowo, ale także w różnych ośrodkach (To-

ruń, Częstochowa, Świecie, Tomaszów Mazowiecki, Poznań). Swoje doświadczenia i projekty prezentowała wielokrotnie na konferencjach naukowych i metodycznych.

Niebowo

Niebowo wzięło mnie do siebie wtedy, gdy jeszcze nie było Niebowem. Szukając „mitycznej” opoczyńskiej wsi, trafiłam kilkanaście lat temu do Wincentynowa. Na końcu wsi stała chata pod strzechą, stodoła, studnia i podwórko zarośnięte zdziczałymi śliwami, wokoło roztaczał się przepastny krajobraz zamknięty linią lasów. To było TO miejsce, ten kawałek świata, który chciałoby się urządzić po swojemu. Owo przekonanie towarzyszyło mi od początku, każąc niejednokrotnie działać wbrew zdrowemu rozsądkowi i logice. Zamiar, aby się tym zająć, stał się jednocześnie projektem rodzinnym, pomysłem na czynienie czegoś w życiu, co wychodziłoby poza rutynę trwania. Dopełnić się miały moje ulubione, idylliczne światy z wierszy Janiny Porazińskiej, zaszczerpiona w wiejskim domu mojej babci i w przedszkolu miłość do kultury ludowej oraz

estetyczne potrzeby, które wynikały z mojego wykształcenia i kontaktu ze sztuką.

Kolejne lata w tym miejscu to materie, które nam przechodziły i dalej przechodzą przez ręce: deski, dachówki, ziemia, kamienie, belki, blacha, drewno stare i nowe. Nieustanne przekształcanie, powstawanie coraz to nowych koncepcji i pomysłów. Ta podróż jest fascynująca. Tworzenie nie na kartce czy płótnie, lecz w przestrzeni, wchodzenie do niej i bycie w rytm pór roku i pogody. Zapraszanie do niej innych, kreowanie, budowanie, śpiewanie, opowiadanie, zabawa. Trzymanie się swoje wizji i obranego celu, który nieuchronnie prowadzi do następnego.

Niebowo – ta nazwa to pomysł Krzysztofa. W gwarze opoczyńskiej „niebowy” to kolor błękitny. Tak pomalowana jest chata, takie często jest niebo nad nią i także marzenia, prosto z nieba, może i naiwne, ale tak chcemy, w końcu jesteśmy u siebie. Niebowo to pajda ziemi, na której stoi kilka drewnianych budynków, zachowanych, przeniesionych bądź odtworzonych z troską, zapożyczonych sprzętami i przedmiotami z wiejskiej przeszłości, to ogródki, w których rosną dawne kwiaty i zioła, kapliczki, drewniane ptaki, ule, kamienny krąg, głazy, jabłonie, wierzby. Wszystko to otoczone pofalowanymi polami, lasami, łąkami, nad którymi unoszą się przepastne mgły. I jedna leśna droga, po której idąc, zawsze doznaję uczucia pełni.

Niebowo to ludzie będący z nami, rodzina, przyjaciele, znajomi, nieznajomi, ci, którzy trafiają tu zaproszeni i ci, którzy trafiają z przypadku, sąsiedzi, mieszkańcy Wincetynowa, turyści. Zapraszamy ich do naszego świata, świata nieustannego tworzenia. To może być tylko gra wyobraźni, przywoływanie wspomnień, skojarzeń. Ale można także zmierzyć się z materią. Każdy na swój sposób. Stąd i takie obrazki: w jednym miejscu budowa drewnianej stodołki przez dorosłych, w innym dziecięce malowanie. Warsztaty twórcze najczęściej dzieją się pod wpływem impulsu. Szkoda czasu na pisanie projektów i pozyskiwanie środków finansowych. Czas jest zbyt cenny. Szkoda energii na rozproszenie. Materia do działań jest wszędzie, wystarczy tylko się rozejrzeć. Kawałki desek stają się książkami, listwy zamieniają się w koguty, piasek jest farbą, a trawy tworzywem do zapisu wspomnień. Trochę to wbrew otaczającej rzeczywistości, tak działać bez planu, ale to właśnie jest plan, któremu na imię OLSNIENIE.

To niezwykła sytuacja móc obserwować, jak inni tworzą, podawać pędzle, klej, farby, wprowadzać w świat sztuki, kierować do niewyrażonego, a potem to niewyrażone oglądać na własne oczy. Chociaż wiem, że najważniejszy jest proces, to z przyjemnością obserwuję uczestników warsztatów, gdy patrzą na swoje ukończone prace zdziwieni, że one żyją teraz swoim autonomicznym



Zaczniycie usta nasze chwalić Pa

Zawitaj Pani Świała, niebieska
Kielbaso, Witaj Pani nad Pan
ny, wiażesz Perankowal
Kawaj, pełna ław, przesli
wa światłości, pani, na po
mec światła spiesz się, zawa
naz z cęści! Ciebie! Monar
cha wieczny od wicków Sw
jony - Za Matkę obrat Staw
Jednorodzonemu. Przez kbi
te Ziemi okrągi i nieba ogni
ste, - I powietrza, i wody
stworzył przećroczyste. Ciebie
Obłubienko przyczodobił
się, bo przestępstwo Adama
nie ma Prawa w Tobie.

Siedzioma kolumnami pieśń o
Od wszelakich zarachy światła ochro
Pierwej Świała w światło światła
Tys Matka w świat
Tys jest Świętych do
Woda światła do Jak
Tys rwał Aniołami
Ogromną kartę est
w słyku obit sily
Dadź chęć i an
Sport nieomylny.

Witaj Anioł procy
Jako Wszelchman
z farb pięknych zła
Tys krak Mojca
Boski ogmień
Tys Rozdacha Ała
Śliczny świat rod
Para Moraisa zam
Pano Gaeopa.
Tys niezwykcion
piętr miodeu sam
Wystało aby Cie
Jak zachny od w
Pani oratnie zach
Ciebie Endinec
Ciebie Maria
Ciebie Ciebie

Witaj, światłynie Bog
w Tędy jedyn
Tędy, Anioł, orat
Wody pan, orat
Podnień utra
ogrodzić wie
O Pałmo cęści
cedarne świat
Ziemia jest świat
Bogodzień, świat
Pierworodny, świat
miedok miona, świat
Panie i brama świat
Pana, światłynie, świat
Ks. Matka, światłynie, świat
Wypet miona
P. Jak światłynie, świat
W. Jak światłynie, świat
P. Pani, światłynie, świat
W. A światłynie, świat
P. Do światłynie, świat
P. Młodzień, świat

Witaj, światłynie Bog
w Tędy jedyn
Tędy, Anioł, orat
Wody pan, orat
Podnień utra
ogrodzić wie
O Pałmo cęści
cedarne świat
Ziemia jest świat
Bogodzień, świat
Pierworodny, świat
miedok miona, świat
Panie i brama świat
Pana, światłynie, świat
Ks. Matka, światłynie, świat
Wypet miona
P. Jak światłynie, świat
W. Jak światłynie, świat
P. Pani, światłynie, świat
W. A światłynie, świat
P. Do światłynie, świat
P. Młodzień, świat



życiem – są nimi samymi, ale istnieją oddzielnie. To dla mnie wielka tajemnica tworzenia.

I jeszcze moja własna twórczość. Od jakiegoś czasu motywy i tematy przenikają z Niebowa na leżący przede mną papier i płótno w naturalny sposób. Realne łączy się z nierealnym, nie ma granic dla wyobraźni. Malując, mogę jeszcze na inny sposób przeżywać to miejsce. Inspiracją są dla mnie opowieści o ludziach tutaj żyjących w przeszłości, krajobrazy, formy i kolory związane z kulturą tradycyjną regionu opoczyńskiego, a także moje wspomnienia i obrazy zapamiętane z dzieciństwa. Granice coraz bardziej się zacierają i nieraz, siedząc na zielonym ganku i parząc na podwórko, widzę obraz, namalowany, żywy obraz. Wszystko jest żywym, namalowanym obrazem...

Marysine stadko

Pewnego dnia, kiedy już stara chata pod strzechą wypełniła się łózkami, kredensami, naczyniami, świętymi obrazami i tysiącem rzeczy, które w takiej chacie być powinny, przyszedł czas na wprowadzenie do niej mieszkańców. Jednym z nich stała się Marysia. I wcale nie przeszkadzał fakt, że wewnątrz Marysi stanowiły stare gazety i kłajster. Pomalowana i ubrana w ludowe ubranka stała tuż koło warsztatu tkackiego i patrzyła przed siebie. Wtedy przyszła Zuzia i powiedziała: „Ona powinna mieć swoje stadko!”.

Tak to w słoneczny, czerwcowy dzień zapraszam po raz kolejny dzieci z Wincetynowa. Są bardzo przejęte, ale i swobodne. Cieszę się, że tak się tutaj czują. Już czeka wielki gar kłajstru, kleju z wody i mąki pszennej. Odważni próbują jego smaku. Obok leżą sterty starych gazet.

Naszym zadaniem będzie stworzenie „stadka” dla skansenowej Marysi – kaczek, kur, koguta i innych stworzeń, których będzie mogła pilnować na podwórku. Nagle znajome dla dzieci kształty stają się zagadką i trzeba je przywoływać w wyobraźni. Powoli oswajają trójwymiarowy świat rzeźby. Nakładają kolejne warstwy papieru i formują postacie zwierząt. Praca to trudna i żmudna, więc pomagam, jak mogę. Zostawiamy je do wysuszenia pod daszkiem.

Kolejne spotkanie to już sama radość. W ruch idą pędzle i farby. I znowu frasunek, jaki naprawdę kolor mają kogucie pióra... Dużo tych namysłów. I dobrze. Czerwcowe słońce szybko wysusza farby. Chłopcy ustawiają Marysię tuż przy największym kamieniu na podwórku, a obok, w trawie, rozgascza się zwierzęcy drobiazg. A wkoło dzieci. Jeszcze tylko wspólne ognisko, wspólne rozmowy, śpiewy i zabawy.

W pogodne dni, gdy nie pada deszcz, Marysia i jej trzódka wędrują na podwórko, lecz kiedy nadchodzi letnia burza, moi mali sąsiedzi pomagają mi ukryć te skarby pod dachem chaty. To także ich skarby.

Piaskowe wycinanki

Piaskowe wycinanki – moja odpowiedź na fascynację kolorem, formą i substancją z opoczyńskiej ziemi. Pomysł na warsztat zrodził się kilka lat temu. Jest w nim specyficzna radość z fizycznego kontaktu z miąższością piasku, przyjemność obcowania z czystym, nasyconym kolorem. Idea działania opiera się na tradycji. W dawnych czasach wiejskie gospodynie w wielu regionach Polski, chcąc upiększyć swoje domy, tworzyły kolorowe, papierowe wycinanki, które były umieszczane na ścianach i belkach stropowych. Polepy (gliniane podłogi) i ścieżki w obejściu pokrywały motywami i ornamentami wysypywanymi z żółtego piasku – był to ostatni estetyczny akord w przygotowaniu domostwa do świętowania.

W naszych działaniach forma opoczyńskiej wycinanki odrysowana na sztywnym podłożu pokryta zostanie piaskiem. Wycinanki z tego regionu cechuje swoisty styl i uroda, na którą składa się czytelność układu opartego na jednej lub kilku osiach, dobór motywów takich jak: sylwetki kogutów, postaci, liści, kwiatów.

Okolice Wincetynowa – Niebowa to miejsce, gdzie tuż pod ziemią zalegają złoża piasku kwarcowego. Jest wyjątkowo drobny o białawoszarym odcieniu, wystarczy tylko go zabarwić. Przesypując kolorowe kopce na starych blachach, czuję się zawsze jak alchemik albo przedwojenny farbiarz

wełny na pasiaki. Trwałość pracy zapewnią smugi i płaszczyzny kleju, do którego przylgnie piasek. Piaskowa wycinanka przyklei się do podłoża i każdy będzie mógł zabrać ją ze sobą.

Wiele razy rozpoczynałam z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi piaskowe warsztaty. Zawsze jest tak samo, po początkowym rwetesie i zamieszaniu zalega cisza. Czynność sypania wymaga skupienia i precyzji, na myśl przychodzi obraz buddyjskich mnichów sypiących mandalę. Przesypujące się z dłoni na podłoże drobiny mają niezwykłą moc – zatrzymują na chwilę w czasie i uważności. Zawsze mam nadzieję, że uczestnicy spotkania zachowają w pamięci piękno wycinanek, ich rytm, symetrię i czystość formy. Że doświadczą dziecięcej radości płynącej z zabawy kolorowym piaskiem.

Koguciarnia

Odchodzący wiejski świat dźwięków: nawoływań, śpiewów, piania koguta o świcie. Choć słyszalny, to niedosłyszany. Pierwsze majowe, jeszcze chłodne dni przynoszą nam całą moc ptasiego śpiewu. Także te domowe „ptaszki” gdaczą, kwaczą i rozsiewają szańskie „kukuryku!”.

W Niebowie trwają prace ciesielskie i stolarskie przy budowie stodołki. Pachną świeże sosnowe deski. Na podwórku pojawia się grupa zaprzyjaźnionych, wincetynowskich dzieci. Z uwagą przyglądają się krzątaniu. Za chwilę zaczniemy i my









swoją pracę. Rozmów nie za dużo, szkoda czasu, gdy widzi się przygotowany przed chatą warsztat pracy. Proszę, aby dzieci dobrały się w dwu- lub trzyosobowe grupy. W ruch idą listewki, deseczki, młotki i gwoździe. Zadaniem jest stworzenie przestrzennej formy ptaka i nie jest to proste. Proste natomiast i geometryczne są elementy do jego budowy.

Dzieci z namysłem dobierają poszczególne części i z wielką wprawą posługują się młotkami. Przestają się bać o ich palce. Powoli wyłaniają się sylwetki dumnych kogutów i ptaków o finezyjnych, czystych kształtach. Już nawet zaczynają ożywać, animowane przez swoich autorów. Zafascynowani patrzymy na duże tuby, z których z hojnością wyciskamy wstęgi farb. Czystymi, nasyconymi kolorami dzieci malują swoje prace. Niebo pokrywa się ciemnymi chmurami, ale jakby wbrew temu kolory piór i ptasich brzusków stają się jeszcze intensywniejsze.

Ustawiamy naszą koguciarnię pod niebieską ścianą chaty wśród świeżo posadzonych, żółtych bratków. Pachnie świeża trawa, ziemia i kwitnące dzikie śliwy.

Następnego dnia ptaki „zasiadają” na płocie przy drodze. Mogą od tej chwili obserwować uśmiechy i zdziwienie na twarzach przechodzących ludzi. Zostaną na zimę, a kolejną wiosną dzieci znowu przywrócą im wyblakłe kolory...

Konie, koniki, koniczki

Konie, koniki, koniczki – kiedyś wszechobecne w krajobrazie, zaprzężone do wozu, sań, bryczek, brony czy pługów. Towarzyszyły ludziom od zawsze, wykonując najcięższe prace. Trudno było się bez nich obejść. Zamieszkiwały licznie w ludzkiej wyobraźni, pojawiały się w pieśniach, opowieściach. Obecne były także w dziecięcej rzeczywistości. Rytmiczny ruch konia na biegunach czy huśtana na kolanach dorosłych rymowanka „Patataj, patataj, pojedziemy w obcy kraj” dawały dzieciom poczucie bezpieczeństwa i miłości. Wreszcie drewniane koniki, pojedyncze lub zaprzężone do wózka – takie zabawki w długie, zimowe wieczory, rzeźbione dla swoich pociech przez ojców czy dziadków, były przedmiotem pożądania, tak jak dzisiaj sterowane elektrycznie auta.

Dzisiejsza popularność zabawek-kucyków i liczne grono dzieci odwiedzających ośrodki jeździeckie świadczy o tym, że fascynacja tym pięknym i szlachetnym zwierzęciem jest ponadczasowa i niegasnąca. Poniekąd uległam jej i ja, od kilku lat kolekcjonuję ludowe zabawki, a w szczególności koniki: drewniane, ceramiczne, wykonane z tkaniny czy słomy. Widząc częstokroć radość jaką, daje dzieciom oglądanie i kontakt z tymi przedmiotami, pomyślałam o warsztacie, którego tematem byłby właśnie ludowy konik.

Warsztat rozpoczyna się zabawą, najpierw losujemy koniki z dużego, przykrytego chustą kosza. Każdy z nich będzie animowany przez swojego tymczasowego właściciela. Rozpaczynam opowieść i włączam w nią kolejnych uczestników. Opowieść jest niewiadomą, każdy może ją poprowadzić w swoją stronę, ważne, aby wszyscy mogli w niej aktywnie uczestniczyć.

Potem zasiadamy do pracy. Wycinamy podwójną sylwetkę konika z twardego papieru, należy ją ozdobić w sposób podobny do pierwowzoru, po czym dodajemy drewniane rolki, tak aby zabawka zyskała przestrzenność. Wszystkie elementy łączymy dokładnie. Do dekoracji wykorzystujemy pastele, wstążki, cekiny, kolorowe wycinanki i pióra. Czasami muszę hamować dekoratorskie zapędy – z zestawu eliminuję brokatowe pisaki. Gotowe koniki zanosimy i ustawiamy na drewnianym wozie. Dzieci od razu dostrzegają niezwykłość sytuacji – konie, zamiast ciągnąć, jadą! I nie jest ważne to, że wóz ma naturalne rozmiary.

Może kiedyś prawdziwy koń zamieszka w Niebowie i pociągnie za sobą prawdziwy wóz...

Strachy na „strachy”

Jadę do Niebowa. Przy drodze skręcającej na Brzustów wzrok przyciągają okazałe i barczne sylwetki strachów, nie żałowano im przyodziewku i szmat. Ktoś je postawił w nadziei na skuteczną

ochronę polowych upraw przed ptakami i zwierzętami. Ten widok przywołuje wspomnienia z dzieciństwa i towarzyszące mi wtedy emocje. Wraca także opowieść pewnej starszej sąsiadki: *Jak byłam mała to często chodziłam z mamą w pole. A tam ptaków nalatywało się różnych i wyjadały ziarno, co je tata posiał. To mamusia moja robiła strachy na te szkodniki. Ja jej pomagałam. Oj, bardzo lubiłam robić te strachy i wcale się ich nie bałam. Ale tylko pod wieczór, jak robiła się szarówka i szłam przez pole, to oblatywał mnie prawdziwy strach.*

Tak powstaje pomysł na warsztaty Strachy na „strachy”.

Mojemu spotkaniu z dziećmi towarzyszy rozpalone słońce, letni dzień wydaje się idealny, aby porozmawiać o wewnętrznych lękach. Te najbardziej tajemne „strachy” zapisują na karteczkach i wrzucają do pudełka. Pudełko będzie czekało zamknięte na koniec spotkania.

Teraz przystępujemy do konstruowania prawdziwych-nieprawdziwych strachów. Drewniane patyki, kijki, druty, tkaniny, bibuły przeobrażają się w postacie. Dzieci z ekscytacją pracują, tworząc w małych zespołach, które dobrały się w spontaniczny sposób. Niektóre strachy mają iście baśniowe kolory i formy. Autorzy innych dzieł borykają się z problemem, jak zrobić, by strach był naprawdę przerażający. Tkaniny polewają błotną breją i farbami, rozrywają i tną materiały. Wreszcie kolejne grupy kończą swą pracę.



Teraz ustawiamy się w pochodzie i idziemy na pola. Niesione strachy powiewają niczym chorągwie. Dzieci są radosne i przekrzykują się nawzajem. Po chwili, miedza dzieląca pola obdarowana zostaje zastępem strachów. Na koniec przynoszę

nasze pudełko. Rozpalamy ogień, w którym dzieci palą karteczki z zapiskami.

Przez kolejne miesiące kolorowe dziecięce strachy budzą zaciekawienie przechodzących ludzi, a zryte pole świadczy również o tym, że te cudaki nie wystraszyły dzikich zwierząt.



Muzyka jest w nas



Anna Krukowska – urodzona w 1981 r. w Nowym Sączu, jednak przez większą życia związana jest z Górnym Śląskiem. Absolwentka Uniwersytetu Opolskiego. Z wykształcenia pedagog, z zamiłowania zapalony podróżnik. Mama czworoletniej Kingi.

Od początku pracy zawodowej zajmuje się dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jej praca jest doskonałą terapią dla zmagających się z przeciwnościami losu. Uczy jak pokonywać trudności i przezwyciężać ludzkie słabości, z niegasnącym zapałem do własnego rozwoju i zmieniania świata na lepsze.

Muzyka klasyczna nie musi być trudna i nie jest zarezerwowana dla osób dorosłych. Dziecko także może być świadomym odbiorcą tego gatunku muzycznego. Umiejętne wprowadzenie dziecka w świat muzyki klasycznej sprawi, iż nie będzie to jednorazowa podróż. Proponowany zestaw działań opiera się na wprowadzaniu dziecka w świat muzyki klasycznej poprzez różne formy aktywności, jak ruch, taniec, ekspresja plastycz-

na oraz muzykowanie. Zajęcia muzyczne zapropo-
nowane w niniejszej książce dostarczają pozy-
tywnych doświadczeń społecznych, gdyż każde
dziecko ma możliwość wykazania się, osiągnięcia
poczucia sukcesu z wykonanego zadania oraz na-
wiązania kontaktów interpersonalnych. Ponadto
pobudzają naturalną aktywność dziecka, stymu-
lują zahamowaną ekspresję, a przede wszystkim
dają poczucie radości.

Festiwal dźwięków

Śpiewać każdy może, trochę lepiej, lub trochę gorzej, ale nie oto chodzi, jak co komu wychodzi... – śpiewał Jerzy Stuhr, a ja dodałabym od siebie, że grać także może, każdy i na wszystkim. Niepotrzebny jest wielki talent muzyczny, profesjonalny instrument czy sala koncertowa. Jeśli znajdzie się grupa osób patrzących w tę samą stronę, wszystko staje się możliwe, i nawet muzykant grający na tek-
turowym pudełku urasta do rangi prawdziwego
muzyka. Pomysł wspólnego muzykowania dzieci
przyjęły bardzo entuzjastycznie, co było miłym za-
skoczeniem, bo nawet te osoby, które na co dzień
stroniły od działań grupowych, chętnie włączyły
się do udziału w tym nietuzinkowym koncercie.
Wyjątkowości temu wydarzeniu dodawał fakt,

iz każdy instrument był swoistym rękodziełem. Nasz festiwal rozpoczęliśmy wspólnym tańcem w kole przy dźwiękach utworu *Country dance*, którego autorem jest Georg Friedrich Handel. Dzieci dostały do rąk kolorowe bibułkowe miotełki, którymi poruszały w rytmie odtwarzanego utworu. Miotełki delikatnie szeleściły, co zachęcało do poruszania nimi. Następnie przystąpiliśmy do gry na instrumentach. Każdy miał możliwość swobodnej wypowiedzi muzycznej na własnym, nietypowym instrumencie. Pierwsza grupę muzyków stanowili „bębnarze”, a więc dzieci z bębenkami, drewnkami i pudełkami. Mali muzycanci zajęli miejsce w centralnym punkcie sali, by w ten sposób zaprezentować wszystkim swój instrument oraz dźwięki, jakie wydaje. Muzykowanie rozpoczęliśmy utworem *The banana boat song* Harego Balafonte z filmu *Beetle Juice*. Oczywiście do grania włączyły się wszystkie dzieci obecne na Sali, wyklaskując i wybijając o kolana rytm. Kolejną grupę muzyków stanowili „gitarzyści”, którzy swoją grę prezentują do piosenki *Muzyczna zabawa* Michała Zalewskiego. Dzieci obecne na sali przyłączają się do wykonania utworu poprzez tupanie, a następnie klaskanie. Na koniec przyszedł czas na różnego rodzaju „przeszkadzajki”, a więc tarki, instrumenty grzechoczące i szeleszczące. Dzieci grały na swoich instrumentach do utworu *Le Basque*, którego autorem jest Marin Marais. Pozostałe dzieci mogły uczestniczyć poprzez falo-

wanie rękami, poruszanie bibułkowymi miotełkami. To wspólne muzykowanie dało poczucie jedności, sprawiło, iż każdy czuł się zauważony. Umiejętności muzyczne nie były tak istotne, jak możliwość współgrania, otworzenia się na innych i na samego siebie, wyzwolenia własnych emocji i pokonania niewidzialnych barier, którym zwykle towarzyszy lęk, niepewność i brak wiary we własne siły i umiejętności. Zwieńczeniem festiwalu było wspólne muzykowanie do utworu *Fiesta Aymara*, z wykorzystaniem wszystkiego, co wydawało jakikolwiek dźwięk. W końcu w muzyce też możemy przekraczać bariery.

Moje instrumentarium

O stworzeniu własnego instrumentarium myślałam już od dawna. Zauważyłam, iż dzieci szukają dźwięków nie tylko na dobrze znanych im instrumentach, ale także na przedmiotach, które je otaczają. Właściwie grać można na wszystkim, co wydaje odgłos. Szukając ciekawych dźwięków, dzieci grały na plastikowych butelkach, uderzając nimi o siebie, na ołówkach, szeleściły folią i gazetą, pocierały o siebie szorstkie materiały i można tak wymieniać bardzo długo, bo wyobraźnia dziecięca w tej mierze jest nieograniczona. Nasze instrumentarium było tworzone w dwóch etapach. W pierwszym dzieci same tworzyły instrumenty, a w drugim instrument konstruowany





był wspólnie z rodzicem. W pierwszej kolejności skupiliśmy się na stworzeniu instrumentów grzechoczących, do wykonania których potrzebne są plastikowe butelki różnej wielkości (od całkiem malutkich po soczkach, do sporych rozmiarów 5-litrowych butli) oraz wszelkiego rodzaju materiały sypkie, jakie można znaleźć w każdej kuchni: ryż, groch, fasola, ziarenka kawy, cukier, makaron świderki, siemię lniane itd. Dzieci same wybierały rozmiar butelki, jaki im odpowiadał i uzupełniały dostępnymi produktami spożywczymi. Kiedy grzechotki były już gotowe, każdy mógł zademonstrować, jaki dźwięk wydaje jego butelka. Wspólnie określaliśmy, czy dany dźwięk był cichy czy głośny. Uczyliśmy się grać szybko i wolno, a także do melodii *Wyszły w pole kurki trzy*. Kolejny etap naszych działań pozostawiłam rodzicom i ich pociechom. Szczególnie entuzjastycznie do pracy przystąpili ojcowie, wykorzystując zwoje zdolności do majsterkowania. Efektem tego rodzinnego działania jest naprawdę imponujące instrumentarium. Z łupin kokosa powstały marakasy, grzechotki i mały instrument strunowy. Z kilku desek i blachy pociętej na prostokątne kawałki powstały dzwonki chromatyczne lub używając potocznej nazwy, „cymbałki”, a z plastikowych rurek różnej długości – fletnia Pana. Grono instrumentów powiększyły różnego rodzaju „przeszkadzajki”, grzechotki, tarki, gitary i bębni. Mając tak kolorowe in-

strumenty, dzieci chętnie przystąpiły do grania, wypróbując je wszystkie po kolei. Kiedy ciekawość dotycząca dźwięków wydawanych przez poszczególne instrumenty została przez dzieci zaspokojona, przystąpiliśmy do wspólnego muzykowania do utworów *Le Basque* w aranżacji J. Galwaya oraz *Annen polka op. 117* Johanna Straussa II. Muzyczna ekspresja na tym nietypowym instrumentarium dała dzieciom mnóstwo radości, a nasze muzykowanie zdawało się nie mieć końca. Konstruowanie instrumentów rozwija kreatywność, pomysłowość, przybliża świat dźwięków i zachęca do muzykowania, a przede wszystkim jest czasem, który rodzic spędza z dzieckiem konstruktywnie.

Obraz nutą zapisany

Techniki wizualizacji z wykorzystaniem muzyki jako tła to po prostu zobrazowanie emocji zawartych w utworze muzycznym. To swobodna ekspresja plastyczna zainicjowana wysłuchanym utworem muzycznym. Muzyka przekazuje nam tak wiele różnorodnych emocji, które nie zawsze jesteśmy w stanie opisać, bądź ciężko znaleźć odpowiednie słowa. Przeniesienie emocji zawartych w utworze muzycznym umożliwia nam obraz, który może przybierać różne formy, w zależności od możliwości dziecka. Czasem jest to rysunek, kiedy indziej barwna plama, rysowanie palcem

po piasku bądź ułożenie kompozycji ze skrawków materiału, papieru, kolorowych obrazków i tego, co tylko podsunie nam nasza wyobraźnia. Zabawa ta rozwija wrażliwość na dźwięk, tempo, rytm, ton, kształtuje uwagę słuchową, uczy identyfikowania, różnicowania i analizowania tego, co dziecko słyszy, zmniejsza napięcie mięśniowe oraz rozwija wyobraźnię.

Podczas zajęć zwykle proponuję dzieciom wysłuchanie utworów z kanonu muzyki klasycznej, ale może to być także piosenka, kołysanka, wierszyk. I tak też się zadziało z utworem Mirosława Zalewskiego *Ogród pełen słońca*. Wcześniej przygotowałam wycięte z papieru obrazki przedstawiające elementy pogody, roślinność, skrawki materiałów o różnej fakturze, koloru i wielkości. Dzieci najpierw wysłuchiwały utworu, a następnie przy ponownym jego odegraniu, tworzyły kompozycję wg własnego pomysłu, zwykle zawierającą elementy, o których była mowa w piosence. Podłożem naszych działań może być szary papier pakowy, brystol, ale także większa płachta materiału.

To samo działanie zrealizowałam do utworu Antoniego Vivaldiego *Jesień*. Dzieci, wsłuchując się w utwór, miały czas na oswojenie się z nim i zobrazowanie tego, co podsuwa im wyobraźnia w czasie słuchania muzyki. Oczywiście, powstała praca można wzbogacić o dodatkowe elementy – wystarczy dać dziecku do ręki kredkę i pełną swobodę działania.

Ostatnią propozycją zobrazowania emocji zawartych w utworze muzycznym jest wykorzystanie elementów metody finger painting. Ze względu na ograniczenia ruchowe dzieci, miejsce naszej pracy przenieśliśmy ze stolików na podłogę, gdzie każdy miał swobodny dostęp do farb i papieru. Dzieci, słuchając muzyki, tworzyły swój własny świat emocji, a ja starałam się nie ingerować w ten twórczy proces.

Sposobów „zaprzyjaźnienia” dzieci z muzyką i zaczarowania światem dźwięków jest bardzo wiele, a tylko od nas samych zależy, czy pozwolimy im na odkrywanie tego świata w sposób ciekawy i kreatywny.

Pachnidelka

Są wokół nas, otulają ze wszystkich stron. Są przyjemne, a czasem zniechęcają do siebie. Zapachy towarzyszą nam codziennie, choć nie zawsze zwracamy na nie uwagę. Z czasem przyzwyczajamy się do nich. Każdy ma swoje ulubione, kojarzące się z wyjątkowymi chwilami, przyjemnymi zdarzeniami, ulubionymi potrawami, ciekawymi miejscami. Nie zawsze uświadamiamy sobie, iż przyjemne dla nas zdarzenie łączy się z zapachem. Dla mnie mandarynki i suszone grzyby zawsze były synonimem Świąt Bożego Narodzenia, zapach świeżo skoszonej trawy towarzyszył wiośnie, a zapach siana wiązał się nieodłącznie

z latem i wakacjami na wsi. Zabawę z zapachami rozpoczynamy od wypowiedzi dzieci na temat ich ulubionych zapachów i zdarzeń bądź miejsc, z jakimi im się kojarzą. Następnie zapraszam dzieci do stolików, gdzie czekają na nie plastikowe talerzyki z produktami wydzielającymi mniej i bardziej intensywne zapachy: orzech włoski, suszone owoce (śliwki, morele, jabłka), listki laurowe, kuleczki ziela angielskiego, ziarenka kawy, suszone kwiaty orchidei, goździki i anyż gwiazdasty. Każdy ma okazję powąchać, dotknąć, a nawet posmakować, co miało miejsce w przypadku suszonych owoców. Dzieciom najmilej kojarzył się zapach kawy, ponieważ przywoływał dom rodzinny. Podczas podnoszenia talerzyków okazało się, iż każdy daje innych dźwięk. Kwiaty orchidei wydawały leciutki szelest, ziarenka kawy przyjemnie grały, a kuleczki ziela angielskiego przetaczały się z jednej strony talerzyka na drugą, co utworzyło swoistą melodię, przyjemną dla ucha. Teraz przyszedł czas na następną część zadania, a mianowicie wykonanie *potpourri*, czyli pachnącej mieszanki. Na stole mamy już przygotowane talerzyki z pachnącymi produktami, jeszcze tylko dodajemy kawałek gazy w kształcie koła, kolorową wstążkę i możemy działać. W tle dzieciom towarzyszy muzyka klasyczna: *Poranek* z I suitry *Peer Gynt* Edwarda Griega i *Taniec godzin* Amilcare Ponchiello. Kiedy *potpourri* jest gotowe, można zachęcić dzieci do samodzielne-

go wymyślenia nazwy tego małego pachnidła. Po chwili dzieci odkrywają, że woreczki tylko z wyglądu są takie same, bo każdy wydziela inny zapach i wydaje inny odgłos. Tu przyszedł czas na spontaniczną zabawę z woreczkami, na potrząsanie nimi i śpiewanie w rytm melodii *Panie Janie*. Zwieńczeniem tej swobodnej improwizacji dziecięcej był taniec z woreczkiem zainspirowany przez same dzieci. Zajęcia kończymy relaksacją przy kominku zapachowym, przy dźwiękach *Walca As-dur op. 39 nr 15* Jana Brahmsa. Otuleni zapachem, powoli wracamy z tej ciekawej podróży w świat dźwięków i woni. Ciekawe, jaki zapach będzie mi towarzyszył po przybyciu do domu?

Muzyczne kubeczki

Do kolejnych zajęć zainspirowała mnie Batii Strauss. A dokładniej ujmując, jej metoda aktywnego słuchania muzyki, mająca na celu przybliżenie dzieciom muzyki klasycznej poprzez aktywny udział w jej odbiorze, a więc poprzez działania poparte gestem, ruchem, tańcem czy grą na instrumentach, nierzadko własnego autorstwa. Ale po kolei...

Spotkanie z muzyką klasyczną rozpoczynamy od zaproszenia dzieci i rodziców do stolików, na których znajdują się plastikowe kubki po jogurcie i kefirze, gumki recepturki, kolorowa bibuła oraz papier samoprzylepny. Aby nasze kubeczki zamieniły

się w instrument, należy na każdy z nich nałożyć gumkę recepturkę, tak aby przechodziła przez denko oraz wieczko. Aby gumka pozostała na swoim miejscu, oklejamy kubeczek kolorowym papierem samoprzylepnym przy okazji nadając kubeczkowi ciekawe kolory oraz wzory. Na koniec wycinamy kolorowe paski z bibuły grubości ok. 2–4 cm i przekładamy przez gumkę znajdującą się od spodu kubeczka. Po krótkim instruktażu rodzice wraz z dziećmi ochoczo przystąpili do pracy i po chwili każdy trzymał już w dłoni kolorowy kubeczek, który za chwilę miał stać się bardzo nietypowym instrumentem muzycznym.

Po wykonaniu zadania, wszyscy siedli w kole, gdzie każdy mógł z dumą zaprezentować swój instrument. Gra na kubkach może przybierać różne formy, ale my skupiliśmy się na delikatnym szarpaniu gumki i płynnym poruszaniu kubkiem w kształcie leniwych ósemek do utworu Léo Delibes’a *Pizzicato*. Taka forma odbioru muzyki klasycznej sprawia iż dzieci doskonale się bawią, a przy okazji poznają utwór muzyczny.

Obcowanie z muzyką klasyczną może przybierać różne formy, ale najważniejsze, aby działania otwierające dzieciom świat dźwięków dawały radość. Kolejny utwór muzyczny został przybliżony dzieciom z wykorzystaniem bibułkowych miotełek.

Słuchając utworu *Country dance* Georga Fritsch’a Handla oraz *Habanery z opery Carmen*

Georgesa Bizeta, dzieci miały możliwość swobodnej ekspresji ruchowej, tańcząc z bibułkami. Dzięki tej różnorodności zaprezentowanych działań dzieci do końca wysłuchują utworu z gatunku muzyki klasycznej, niejednokrotnie chcąc doświadczać tego samego utworu wiele razy. Słuchanie muzyki klasycznej wcale nie musi być nudne i nie każdy musi być uzdolniony muzycznie, by móc w pełni „przeżyć” dany utwór. Najważniejsze jest, by obcowanie z muzyką dawało dzieciom radość i myśle, że dzięki połączeniu przedstawionych działań to się udało.

Wodny świat

Pomysł na kolejne zajęcia podsunęły mi same dzieci, a mianowicie ich interpretacja walca Johanna Straussa syna *Nad pięknym modrym Dunajem*. Wysłuchując tego utworu, dzieci same zaczęły płynnie poruszać rękami w różnych kierunkach. Stąd pomysł, aby ruch ten wzbogacić o rysunek.

Na podłodze został rozłożony duży arkusz szarego papieru, a dzieci zostały poproszone o usadowienie się wokół niego. Każdy dostał do ręki suche pastele w różnych odcieniach koloru niebieskiego i mogliśmy przystąpić do naszych działań. Dzieci, słuchając utworu *Nad pięknym modrym Dunajem*, rysowały pastelami na papierze w różnych kierunkach, tworząc fale, płynne linie, „leniwe ósemki”, poruszając dłonią w rytm



słyszanego utworu. Kiedy cały arkusz papieru został wypełniony, przystąpiliśmy do drugiej części naszego zadania. Na dzieci już czekały przygotowane przedmioty kojarzące się z morzem, a więc muszle i muszelki różnego kształtu, skorupki małż, papierowe rozgwiazdy i rybki, piasek, drobne kamyczki oraz zielone wodorosty wycięte z papieru. Mając do dyspozycji przygotowane materiały, dzieci przystąpiły do uzupełniania naszego wodnego świata w dowolny sposób. W efekcie powstała praca mająca charakter wielowymiarowy, którą można podziwiać z każdej strony. Podczas tworzenia tego morskiego świata, każde dziecko miało szansę się wykazać, ponieważ nawet dzieci mniej sprawne ruchowo lub posiadające innego rodzaju ograniczenia mogły w pełni, aktywnie uczestniczyć w proponowanej formie działań. Dziecięca interpretacja utworu

muzycznego może przybierać różne formy pracy. Kolejną, którą mogę zaproponować, jest swobodna ekspresja palcem po piasku. Oczywiście niekoniecznie musi to być piasek, ale także każdy inny sypki produkt, jak np. kasza manna. W zależności od nastroju odtwarzanego utworu, ruch palców po piasku może być szybki, urywany, mocny bądź – przy utworze spokojnym – łagodny, powolny, charakteryzujący się delikatnymi muśnięciami palców. Słuchając dzieła J. Straussa, dzieci mogą tworzyć swój własny „wodny świat” w postaci łagodnych i wzburzonych fal i tego wszystkiego, co podsunie im wyobraźnia.

W zasadzie każdy utwór muzyczny można interpretować na wiele sposobów. Najważniejszy jest ciekawy, nietuzinkowy pomysł w pełni angażujący do działań przybliżających świat muzyki i dźwięków.

Twórcze świetlicowanie



Marta Wawrońska-Koch – *jestem absolwentką Akademii Jana Długosza w Częstochowie, a teraz nauczycielem przedmiotu wiedza o kulturze, jak również wychowawcą świetlicy. Ucząc o kulturze, na każdym kroku wskazuję na znaczenie grupy*

– społeczeństwa w jej tworzeniu. Grupa, współdziałanie, kontakt, komunikacja to słowa kluczowe dla zrozumienia genezy pojęcia kultura. Człowiek, jako gatunek operujący symbolami, stworzył wyjątkowy rodzaj komunikacji. Znaki, symbole, kody rysunkowe otaczają nas i sami je współtworzymy na co dzień.

Tworząc swoje pomysły na zajęcia z młodzieżą, bazowałam na przytoczonych wyżej zagadnieniach: kultura – komunikacja – znak. Pracuję z młodzieżą szkole średniej. Często są to osoby, które nie uważają siebie za uzdolnione plastycznie, są pozbawione pewności twórczej. Zawsze doceniam ich zapał i chęć do ekspresji plastycznej w ramach zajęć w świetlicy szkolnej.

Dłoń

Dłoń to dzięki niej udało nam się stworzyć tak wiele wyjątkowych artefaktów kultury. Jest ona dla każdego z nas wyjątkowym osobistym narzędziem pracy. Już człowiek prehistoryczny „podpisywał” swoje malowidła jaskiniowe za pomocą odbić własnych dłoni. Ma ona w sobie pewną magię jest niepowtarzalna...

Warsztat 1

Dłoń

Materiały: duży format papieru kwadrat lub prostokąt, farby, pastele, kredki itp. materiały do rysowania i malowania.

Zadaniem grupy jest wykonanie barwnego *collage* z odbić dłoni. To od grupy zależy jak kompozycyjnie rozwiąże to zadanie. Po zakończonym etapie odbijania dłoni uczniowie mają za zadanie zindywidualizować swoje odbitki, nadać im jakieś cechy osobnicze, a następnie nawiązać między nimi dialog. Poprzez dorysowywanie, malowanie, doklejanie stworzyć „wariację” plastyczną na temat ludzkich dłoni. Tworu ewolucji, który przyczynił się do stworzenia kultury.

Warsztat 2

Dłoń – osobisty znak

Materiały: kolorowe kartki A3 lub A4, kredki, farby, pastele itp. materiały do rysowania.

Każdy uczestnik ma za zadanie na kartce kolorowego papieru odbić swoją dłoń. Następnie, przez dorysowanie pewnych elementów ma ona stać się zindywidualizowanym symbolem jego charakteru, osobowości. Już sam dobór koloru kartki czy dobranej techniki ma stać się sposobem na wyrażenie siebie. Wykonane prace uczniowie mają za zadanie zawiesić w wykonanej wcześniej przez siebie instalacji ze sznurka. Miejscem owej prezentacji może być podwórko szkolne, park czy też świetlica szkolna. Tworzą wspólną symboliczną „pajęczynę charakterów”.

Tak wyglądała realizacja:

Dłoń – fenomen naszego gatunku. Celowo proponowałam młodzieży zadania, dzięki którym na chwilę pochyli się nad efektem ewolucji jakim jest dłoń.

Moje spotkanie z młodzieżą aranżuje w świetlicy szkolnej. Jest to grupa ok. 12 uczennic. Niektóre z nich już wcześniej wykonywały prace plastyczne w ramach akcji twórczych organizowanych przeze mnie. Dziewczyny nie znają się dobrze, dlatego jestem ciekawa, jak poradzą sobie z zadaniem, które wymaga współdziałania.

Na początku wspólnie zastanawiamy się jak „traktujemy” nasze dłonie, czy uświadamiamy sobie ich wyjątkowość. „Nie – raczej nie, są takie „zwykłe”, „nasze po prostu”. Jakie mogą być: „spracowane, delikatne, zaniedbane, brudne, pomarszczone, zmarznięte, z odlotowo pomalowanymi paznokciami” (to żeńska grup).

Dziewczyny stają do zadania pełne zapału. W pierwszej kolejności mają wykonać barwny *collage*, ma to być spontaniczne działanie. To od grupy zależy, jaką kompozycję stworzą odbijane dłonie, czy będą ze sobą komunikować. Kiedy dziewczyny malują się farbami od razu widać, że będą działać żywiołowo. Są zaskoczone swoją spontanicznością, stwierdzają, że już zapomniały jaką frajdę daje taki prosty zabieg – malowanie dłońmi. Zaczynają od podstawowych kolorów, a później tworzą barwne mieszanki i wzory bezpośrednio na swoich dłoniach jeszcze przed odbitką. Pomagają sobie wzajemnie i radzą jak zakomponować ten pozorny chaos dłoni. „Pozorny”, bo jednak wspólnie „uradzony” i przedyskutowany. W oczekiwaniu, aż barwny *collage* wyschnie przed etapem jego dalszego tworzenia, wykonujemy działanie – warsztat 2. Na pojedynczych kartkach uczestniczki akcji tworzą zindywidualizowane odbitki. Mają poprzez ten zabieg wyrazić siebie, swoją osobowość, uwypuklić cechy swojego charakteru. To zadanie wydaje się dla dziewczyn trudniejsze. Już sam dobór koloru

kartki i farb musi być przemyślany. W trakcie pracy zawiązuje się między nami rozmowa na temat symboliki koloru w sztuce, jak i w życiu. Efekt pracy zaskakuje same autorki, „to taki dobry sposób na opowiedzenie czegoś o sobie w taki symboliczny sposób”.

Po tym zadaniu dokończenie wspólnego *collage* jest o wiele łatwiejsze. Dziewczyny dorysowują „coś” do już istniejących odbitek. Pozwalają sobie na ekspresję i takie przetwarzanie pracy, by wyrazić autentyczność dialogu, jaki między nimi zaistniał w czasie tego działania.

Po zakończeniu wspólnych działań poprosiłam uczestniczki o zapisanie na kartkach własnych przemyśleń z nimi związanych. Oto dwie z nich:

Moim zdaniem akcja polegająca na odbijaniu dłoni była niesamowita, ponieważ pomimo naszego wieku mogłyśmy bez żadnych zahamowań ukazać własną osobowość i emocje. Mogłoby się wydawać, że to zabawa tylko dla dzieci, jednak tak nie jest. Nie ma w tym nic infantylnego, ponieważ dzięki temu każdy może wyrazić siebie, swoje prawdziwe „ja”.

Alicja klasa III LOe1

Przez długi czas nie brałam udziału w podobnych akcjach, jednak ta z odbijaniem dłoni bardzo mnie zaintrygowała. Przedstawienie siebie poprzez rysunek swoimi własnymi dłońmi nie jest wcale

takie proste, ponieważ wyrażenie w tych czasach swoich emocji i uczuć jest czymś bardzo trudnym. Uważam, że dzięki takim działaniom uczymy się wyrażać swoje uczucia, emocje, które niekoniecznie są proste w pokazaniu ich, niezależnie od wieku człowieka.

Wiktoria klasa III TF

Przestrzeń

Kultura, jako wartość społeczna nie mogłaby istnieć bez komunikacji. Komunikacja werbalna, gestów, przez media, towarzyszy nam we współczesnym świecie, ciągle, wręcz nachalnie w nie wkracza. Człowiek to istota „komunikująca się” – skazana na tą przypadłość naszego gatunku. W tym złożonym procesie istotne są zarówno jednostki, które w niej uczestniczą, jak i przestrzeń w której się odbywa. To przestrzeń buduje atmosferę komunikacji... odspołeczna, dospołeczna, osobista... w tą przestrzeń wpisane są przedmioty... duże, a czasem niezauważalne, kolorowe, brzydkie, jakie by nie były zawsze wpływają na jakość komunikacji. Faworytem wśród nich jest STÓŁ – prostokątny, owalny, na czterech nogach, szklany, drewniany, z obrusem, „babeciny”, wigilijny, nakryty, obdrapany, z wrytym sercem... stół to miejsce dające początek dialogowi. A inne przedmioty... przedmioty niezbędne, funkcjonalne,

ozdobne, brzydkie, artefakty, kiczowate, symbole konsumpcji naszych czasów. Każdy zostawia na nich swój ślad, zaznacza fragment swojej historii na przedmiocie. A po ich „zużyciu” po prostu to „coś” wyrzucamy, żeby zastąpić nowym i cykl się powtarza...

Warsztat 1

Stół – początek dialogu

Materiał: tektura, kolorowe papiery, klej, styropian, farby itp.

Zadaniem dla młodzieży jest stworzenie przedmiotu – stołu. Przedmiotu, który sprzyja atmosferze nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Może on być zapisem atmosfery, w której był tworzony, może posiadać ślady współdziałania grupy. Ma być wyjątkowy... bo daje początek dialogowi.

Tak przebiegało nasze działanie:

Kolejne spotkanie z młodzieżą zaaranżowałam w celu wykonania stołu. Stołu niezwykłego, takiego, który zachęcałby do podjęcia dialogu. Skompletowałam materiały. Wspólne działanie rozpoczęliśmy od dyskusji na temat komunikacji i wykonania szkicu projektu przedmiotu, który moglibyśmy nazwać „Stołem – początkiem dialogu”. Spośród kilku pomysłów uczniowie wybrali najbardziej według nich „stabilny” i kolorowy, bo „komunikacja na wielu płaszczyznach jest przecież wielobarwna”. Kolejna

faza działania okazała się dość mozolna. Młodzież wycinała poszczególne elementy konstrukcji mebla ze styropianu. Wszystko musiało idealnie pasować. Poszczególne elementy przytwierdzali za pomocą drutu i kleju na gorąco. Stół otrzymał cztery stabilne nogi. Już w fazie projektowania pojawiło się pytanie o kształt blatu. Odrzucone zostały wszystkie pomysły nadające mu kształt kanciasty, nieprzystający. Wygrała propozycja blatu nieregularnego w swej formie obłego. Po etapie konstrukcji, przyszedł czas na kształtowanie go pod kątem kolorystyki. Uczniowie postawili na wielobarwność i wpisanie figury koła w jego elementy konstrukcyjne. Za nadrzędne uznali, by stół przyciągał uwagę swoim niestandardowym wyglądem i zachęcał do podejścia do niego. Na blacie umieścili „skrzynkę cytatów do dialogu”. Po podejściu do stołu każdy może wylosować „zdanie”, które stanie się początkiem komunikacji z drugim człowiekiem. Ideę przedmiotu – stołu – zdradza napis „Dialog to kwestia połączenia dwóch charakterów” również umieszczony na blacie.

Wykonanie stołu zajęło uczniom kilka godzin. Efekt pracy był dla nich zaskakujący. Przede wszystkim, nikt z nich wcześniej nie konstruował od podstaw podobnego obiektu. Ciekawym doświadczeniem była dla nich faza samego projektu, dyskusja „za” i „przeciw” pewnym pomysłem. A także sama realizacja zadania integrująca grupę w działaniu twórczym.





„Stół – początek dialogu” został wyeksponowany w świetlicy szkolnej i faktycznie stał się obiektem łączącym młodzież we wspólnej rozmowie.

Warsztat 2

Przedmiot – nadaj mu nowe życie

Materiały: przygotowany przez uczniów „zużyty” przedmiot, pisaki, kolorowe papiery, farby, bibuła itp.

Zadaniem dla uczniów jest stworzenie przedmiotu – znaku – przedmiotu, który wyrażałby kontakt ja – przedmiot. Przedmiotu na którym zostawimy swój ślad. Analizując jego funkcjonalność, nadajmy mu nowe życie. Po wykonaniu pracy uczniowie mają nadać mu nową nazwę.

Tak przebiegało działanie:

Po raz kolejny spotykam się z młodzieżą. Tym razem w celu analizy PRZEDMIOTU, jego roli w naszym życiu. Każdy uczestnik miał za zadanie przygotować, odnaleźć w swoim najbliższym otoczeniu przedmioty „porzucone”, już nie chciane, po prostu – zużyte. Na początku wszystkie zgromadzone rzeczy wykładamy na stół i poddajemy analizie, czym były dla nas, jaką rolę spełniały, czy dobrze spełniały swoją funkcję, a może od początku ich posiadania byliśmy z nich niezadowoleni. Między młodzieżą nawiązuje się rozmowa, dzięki której dochodzą do wniosku, że przedmiot to niekoniecznie „banał naszego życia”. Nie doceniamy

wartości przedmiotów towarzyszących nam na co dzień. Widzimy ich zwyczajność, a warto dostrzec ukrytą w nich niezwykłość.

Zapoznaje uczniów z pomysłem na nasze działanie. Chcę, żeby stworzyli przedmiot – znak – na którym świadomie zostawią swój ślad, nadając mu nowe życie i funkcje. Będzie to zadanie niełatwe, wnioskuję po reakcji młodzieży. Do tworzenia „nowych” przedmiotów używamy różnorodnych materiałów: kolorową bibułę i papiery, farby, kawałki tkanin, druty, patyki, sznurki itp. Z przedmiotem można zrobić właściwie wszystko, wyciąć otwory, pomalować, poddać jeszcze większej destrukcji na rzecz stworzenia czegoś nowego. Uczniowie zaczynają działać dość spontanicznie, mimo początkowej konsternacji. Widzę, że nie boją się eksperymentować tworząc nowy przedmiot. Ważnym etapem tego działania jest nadanie nazwy nowo powstałej rzeczy. Ma ona wyrażać istotę jego nowej funkcji. Uczniowie tworzą więc: „Pieniążnicę”, „Kredkowniczkę”, „Żagielkówkę”, „Miękołyk”, „Happycap”, „Pałecznik”, „Szczotko-nadzieję”, „Diabłobłysk”, „Plastkową naturę”, „Eko-lampion”. W nadawaniu ostatecznej nazwy uczestniczy cała grupa. Twórca przedmiotu omawia jego funkcję i podaje pomysł nazwy, a grupa dyskutuje nad jego trafnością.

Wspólne działanie kończymy wystawą prac w świetlicy szkolnej. Cieszyła się ona dużym zainteresowaniem innych uczniów, bo i przedmioty były wyjątkowe.

Znak

Komunikowanie w kulturze odbywa się za pomocą najważniejszej jednostki w komunikacji, którą jest znak. Znaki... symbole, konwencjonalne, piktogramy... w większości odczytujemy je dzięki umowie społecznej panującej w naszym kręgu kulturowym. Dzieci najwcześniej za pomocą swojego rysunku komunikują w swoich prostych obrazkach co czują i jaki jest ich stosunek do otaczającej rzeczywistości. Kodują swoje emocje w liniach, często nieporadnych, ale o dużym ładunku emocjonalnym. To takie naturalne znaki... zupełnie innym przykładem kodu komunikacyjnego jest język, ze zbiorem liter tworzących słowa. Słowo jako znak graficzny w niczym nie przypomina tego co oznacza...

Warsztat 1

Litera – symbol słowa

Materiały: kolorowe kartki, farby, kredki, pisaki itp. Słowa często mają podwójne znaczenie, ktoś za słowem ukrywa inną prawdę o nim. Słowa kodują litery...

Uczniowie losują słowa przygotowane przez nauczyciela, a następnie przygotowują ich formę graficzną. Upraszczając litery, dorysowując, nadając literze charakter, zmieniają „płaskie” rozumienie słowa. Przez dobór kolorystyki i formy, nadają odpowiedni ładunek emocjonalny danemu słowu, akcentują wybrane litery w słowie.

Tak przebiegało działanie:

Przed umówionym spotkaniem z młodzieżą poprosiłam każdego z uczestników o przygotowanie sobie słowa, które będzie chciał „narysować”. Każdy przyszedł z jakimś mniej lub bardziej trafionym pomysłem. Zajęcia rozpoczęliśmy od rozmowy na temat litery jako kodu w komunikacji. Pomysł na zabawę ze słowem spodobał się uczniom. Pojawiło się pytanie: Jak przetworzyć litery w przygotowanych przez nich wyrazach tak, by swoją formą coś komunikowały? Przez bezpośrednie działanie na nasz zmysł wzroku, stały się czytelne bez znajomości konwencji alfabetu. Wszystkie propozycje słów zapisaliśmy na kartkach, a następnie uczniowie losowali spośród nich to jedno dla siebie. Przystąpiliśmy do realizacji działania. Bardzo szybko grupa rozrysowała się. Nastąpiło „zindywidualizowanie” litery jako znaku, stała się ona rysunkiem. Wielu z nich pierwszy raz „rysowało” litery w ten sposób. Po zakończonym zadaniu, jak zwykle wszystkie prace wyeksponowaliśmy w świetlicy.

Warsztat 2

Linia – zakodowana emocja

Materiały: kolorowe kartki, kolorowe pisaki, kredki.

Linia to pierwszy ślad w rysunkach dzieci. Taka prosta, a potrafi być taka różnorodna. Linia, to od niej coś się zaczyna...





Uczniowie mają za zadanie stworzyć symbol emocji za pomocą linii. „Emocje” uczniowie losują z kartek przygotowanych przez nauczyciela lub wybierają sami. Mają nadać linii charakter pozytywny lub negatywny przez dobór formy jej wyrazu.

Tak przebiegało zadanie:

Działanie to przeprowadziłam kilka razy jako ćwiczenie rysunkowe towarzyszące innym akcjom, kiedy grupa rozpoczynała wspólną pracę w celu „rozrysowania” lub po niej, jako zadanie dodatkowe. „Emocje” do rysowania uczniowie proponowali sami, zapisywaliśmy je na kartkach, a następnie losowali je między sobą. Tworząc swoje rysunki młodzież zawsze dochodziła do wniosku, że linia ma potężną moc wyrazu. Za pomocą odpowiedniej formy, doboru jej grubości, koloru, sposobu jej prowadzenia można wyrazić bardzo wiele. Nie było to zadanie łatwe, niektórzy nie radzili sobie bez nadania jej czytelnego kształtu. Często wspólnie zastanawialiśmy się nad sposobem wyrażenia danej „emocji”, by była łatwa do rozszyfrowania dla innych. Prace wykonane w ramach tego zadania stawały się łamigłówką dla wszystkich oglądających je, bo rozwiązanie zapisywaliśmy na odwrocie.

Czas

Kolejnym elementem, którego nie da się pominąć analizując rozwój kultury, jest czas. Czas linear-

ny, święty, świecki, nasz początek i koniec... Od wieków zależny od rytmu przyrody. Współcześnie odczuwamy, że czas przyspieszył. Na co dzień otacza nas kilka zegarów na raz. Jesteśmy atakowani przez upływ czasu, boimy się przemijania.

Warsztat 1

Drzewo czasu

Materiały: druczany stelaż o kształcie drzewa, szary papier, kolorowy papier, bibuła, sznurki, drut, farby, kredki itp.

Uczniowie mają za zadanie stworzyć instalację, która wyrażałaby upływ czasu, była symbolem zmian, jakie niesie przemijanie.

Tak wyglądała realizacja:

Pomysł na wykonanie „Drzewa czasu” pojawił się, kiedy jakiś czas temu, dzięki warsztatom szkolnym świetlica szkolna dostała w posiadanie dość duży druczany stelaż imitujący drzewo. Dla otrzymania odpowiedniej formy uczniowie owinęli go szarym papierem, „drzewo” otrzymało dzięki temu pewną objętość. Przed dalszą pracą nad „drzewem” młodzież najpierw zanalizowała różne propozycje sposobu wyrażenia idei upływu czasu. Po wspólnej naradzie, uczniowie połączyli w jeden dwa najlepsze według nich pomysły. Po pierwsze, „drzewo” miało ukazywać rytm zmienności przyrody, miały w nim zostać zamknięte cztery pory roku. Po drugie, „drzewo” miało stać się dużym

zegarem, jeszcze jednym wśród tak wielu, w otaczającym nas współczesnym świecie. Świecie, który ciągle pędzi i brakuje w nim czasu. Grupa podzieliła się na pięć zespołów, każdy pracował nad innym zadaniem. Z kolorowych papierów, bibuły, krepiny uczniowie kształtowali charakterystyczne dla danej pory roku formy, następnie przenosili je na „drzewo”. Grupa odpowiedzialna za wykonanie zegara tworzyła jego błękitno-granatową tarczę. Praca przebiegała w miłej atmosferze i towarzyszyła jej integracja grupy. Efekt pracy młodzieży był fantastyczny. Stworzyli wielobarwne „drzewo”, wręcz „utkane kolorem”, jak określiła to jedna z uczennic. Całość dopełniły rysunki postaci ludzkiej w czterech fazach życia przytwierdzone do pnia. Ten spontaniczny pomysł na dodatkowy motyw związany z upływem czasu pojawił się już pod koniec realizacji naszego działania. Drzewo zostało wyeksponowane w holu szkolnym.

Warsztat 2

Collage jesienny z liściem w tle

Materiały: dużych rozmiarów karton, farby, pastele, kredki, liście, kolorowe gazety i inne materiały przydatne do tworzenia collage'u.

Tak działaliśmy:

Jesień to wspaniały okres do działań twórczych, przyroda sama daje wiele inspiracji i materiałów twórczych...

Cyklicznie organizuje w świetlicy szkolnej akcję lub konkurs na temat jesieni. Kilka dni przed akcją, przygotowałam z młodzieżą rodzaj podmalówki, taką barwną wariację. Uczniowie malowali i przyskali spontanicznie farbą, tworząc wielobarwną abstrakcyjną kompozycję, trochę na zasadzie malarstwa gestu. Następnie w tą gmatwaninę koloru odbijali – stemplowali liście. Stemple z liści niejednokrotnie odbiegały od kolorów kojarzących się z jesienią. Był to ze strony młodzieży celowy zabieg – „trzeba jesień odszarzyć”. Kilka dni później grupa zmierzyła się ponownie z barwną wariacją. Uczniowie przynieśli na spotkanie różne materiały do wykonania collage'u. Przy ich użyciu zaczęli wkomponowywać w już istniejące tło elementy pejzażu. Podzieliliśmy się na grupy. Założyliśmy, że pejzaż ten wpisujemy w koło, każdy kolejny fragment będzie się łączył z poprzednim. Ważna stała się współpraca. Pomysły na pejzaż były różne. Od ulubionego motywu spaceru w lesie, przez stylizację „kobiety–Jesieni”, do motywu szkolnego autobusu wśród jesiennych liści. Jak zawsze przy okazji tego typu spotkań twórczych młodzież integrowała się i była bardzo kreatywna. Przyznali, że w natłoku nauki nie znajdują czasu na ekspresję twórczą, a ona w nich jednak drzemie. Efektem wspólnej pracy była „jesienna mandala” jak ją określiła jedna z uczestniczek działania. Wyeksponowaliśmy ją na korytarzu szkolnym.

Daj szansę, wykorzystaj możliwości



Anna Ankowska – absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie na kierunku pedagogika w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej oraz studiów podyplomowych w zakresie organizacja i zarządzanie oświatą. Pracuje w Zespole Szkolno-Przedszkolnym

w Aleksandrii. Od wielu lat związana z tą placówką, wychowawca w młodszych klasach, pełniła funkcję dyrektora szkoły. Swoje zainteresowania koncentruje na zagadnieniach związanych z szeroko pojętą aktywnością ruchową, prowadzącą od budowania tężyzny fizycznej, poprzez ruch sceniczny, docierając do sfer estetycznych i emocjonalnych.

Praca w środowisku szkolnym to ciągła zmiana i nowe doświadczenia. Każdy zespół szkolny to grupa o specyficznych umiejętnościach, możliwościach i potrzebach. Motywowanie uczniów do pracy to jedno z głównych zadań nauczyciela, motywowanie do twórczej pracy, aktywizowanie i stymulowanie może stać się wyznacznikiem jakości, a także celem w kształtowaniu otwartych

postaw. A wystarczy tak niewiele... Wykazujesz zainteresowanie uczniami, ich radościami i smutkami, reagujesz na ich pomysłowość i oryginalność, angażujesz się w nowe pomysły, tworzysz atmosferę zaufania, w której dziecko czuje się indywidualnie. Wysłuchane, odważnie mówi o swoich potrzebach, odkryciach czy niepewności, wyraża swoje zdanie, nie zawsze godzi się i przyznaje rację, czasem przedstawia swój, jakże odmienny, punkt widzenia. A ku swojemu zaskoczeniu, słuchając, zauważasz świeżość spostrzeżeń i czerpiesz z tej świeżości. Sam stajesz się pomysłowy, oryginalny. Wprowadzasz zmiany i jesteś innowacyjny. Swoją postawą, pasją i aktywnością pobudzasz do działań swoich podopiecznych. Ich twórczość, radość, emocjonalność zachęca rodziców, dziadków, najbliższe otoczenie. Czujesz wsparcie i widzisz sens swoich działań. Poszukujesz pomysłów, reagujesz na nowe czynniki, dostrzegasz zmienność, rozbudzasz ciekawość, umożliwiasz doświadczanie, dajesz radość tworzenia i odczuwania... I już.

Życie to jest teatr

Moje zainteresowania teatrem, ruchem scenicznym, zabawą jako metodą nauczania przeniosłam na grunt szkolny dosyć wcześnie. Nauczyciel,

wychowawca, animator ma ogromny wpływ na rozwój osobowości dziecka, na wyzwalanie emocji, budowanie pozytywnej samooceny ucznia, a także kształtowanie samoświadomości. Aby przygotować młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w świecie ciągłych, szybkich zmian, staram się stwarzać warunki, aby wspierać, rozwijać i stymulować jego zdolności do podejmowania odważnych działań.

Ścieżka, którą przemierzam już tyle lat, wiedzie przez obszary, które wpływają na wyobraźnię, fantazję (dzieci i moją) i prowadzą do twórczego rozwiązywania problemów. Aktywność przez ruch, wyraz artystyczny. Pedagogika zabawy w pracy nauczyciela. Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. Rola i wpływ wydarzeń kulturalnych na życie szkoły i ucznia. Szkoła kolebką talentów – oto niektóre ze szkoleń, dzięki którym zainteresowałam się metodami aktywizującymi uczniów, a poznane techniki i formy pracy zaczęłam stosować na lekcjach i zajęciach dodatkowych.

Na dobry początek

W szkole nie musi być nudno. Wraz z przyjściem do szkoły i rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej rozpoczyna się nowy etap dla dziecka, ale także dla nauczyciela. To doskonały moment na weryfikację własnych działań. Poznawanie nowej

grupy, jej potencjału, zdolności i potrzeb pozwala mi na pielęgnowanie własnych pomysłów. Początek etapu to dobry moment na ustalenie reguł, wprowadzenie zwyczaju, rozpoczęcie kreatywnej pracy. Pierwszym sprawdzianem staje się wejście pierwszaków w grono uczniów. Uroczystość ta to wielkie przeżycie dla dzieci i rodziców. Staram się, aby ten dzień pozostał we wspomnieniach jako niezwykle moment wejścia do szkoły i rozpoczęcia nowej przygody, otwarcia nowej gry pełnej niezwykłych przeżyć i doświadczeń.

Na lekcji

Praca w szkole to codzienność – lekcje, realizacja podstawy programowej, zmaganie się z różnymi zachowaniami dzieci, rozwiązywanie konfliktów. Dużo zadań, nie tylko dydaktycznych czy wychowawczych. Podnoszenie kwalifikacji, wspieranie rodziców, organizowanie imprez środowiskowych. Jak odnaleźć radość w nauczaniu, uciec od rutyny, nie dać się przytłoczyć?

Aby nauka stała się radosnym i efektywnym procesem, staram się jak najczęściej wykorzystywać metody pracy, które pozwalają uczniom osiągnąć wysoki poziom samodzielności. Doceniam wartość pracy zespołowej, która pozwala uczyć się od siebie, rozwija umiejętności dostrzegania różnorodnych problemów i dochodzenia różnymi drogami do najlepszych sposobów ich rozwiązania.





Wielkie małe odkrycia i radość tworzenia, jaką odczuwają uczniowie, to główne powody poszukiwania ciekawych rozwiązań metodycznych i zróżnicowanej oferty edukacyjnej.

Projekt trwał cały rok w klasie III. Uczestnicy za każdą prezentację otrzymywali 1 element z puzzli. Najbardziej wytrwali ułożyli całą układankę oraz otrzymali tytuł Szalonego Naukowca.

„Smok Wawelski”. Praca w grupie przynosi zaskakujące efekty. Ale dojście do celu nie jest takie proste. Zaczynając od ustalenia lidera grupy, przez podział obowiązków, przyjęcie odpowiedzialności za poszczególne etapy pracy i w końcu zaprezentowanie pracy.

„Zabawa wesoły autobus”. Pytanie: dokąd zawiezie nas kierowca? – może stać się początkiem poznawania zakątków Polski, podróżą przez świat czy przekroczeniem granic wyobraźni.

„Kochamy Kubusia Puchatka”, ale czy nasz przyjaciel musi być puchaty. Dzieci lubią zabawy balonem.

„Jak Arcimboldo” – tworzymy kompozycje, a potem je zjadamy.

Nie tylko w szkole

Praca w szkole, usytuowanej w tak pięknych okolicznościach natury, stwarza niezwykle możliwości przeprowadzania zajęć w terenie. Możliwości i powodów jest bardzo wiele. Kiedy zaświeci

słońce, nie tylko dzieci pragną kontaktu z naturą. Wiele zajęć, nie jedynie wychowanie fizyczne, można przenieść na szkolne boisko, na łąkę czy do lasu. Przeprowadzanie doświadczeń, prostych eksperymentów poza klasą uczy organizacji w innej przestrzeni, stwarza możliwości zdobywania wiedzy i praktycznych umiejętności poprzez zabawę.

Celem podróży nie muszą być tylko teatr, kino czy muzeum. Każda miejscowość, każdy w niej zakątek może stanowić miejsce działań twórczych.

Jesteś bardzo ważny

Nauczycielu – niewątpliwie wiele znaczysz dla dziecka.

Świadomość tej prawdy powoduje, że staram się w kontaktach z dziećmi traktować wszystkich jednakowo, bez jakichkolwiek uprzedzeń czy przywilejów. Każdy uczeń jest inny, uszanowanie tej odrębności i zaakceptowanie jej prowadzi do budowania zaufania i tolerancji. Zezwolenie na oryginalność wypowiedzi stopniowo tworzy poczucie bezpieczeństwa.

Uczniu – jesteś kreatywny.

Uświadamianie dziecku tej prawdy pozwala na rozwijanie twórczej aktywności dziecka. Twórcza praca daje poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę sukcesu i uznania.

Zajęcia teatralne

Prowadząc zajęcia teatralne jako pozalekcyjną formę aktywności uczniów, główny nacisk kładę na umożliwienie dziecku wyrażenia swojej indywidualności w działaniach twórczych.

Przygotowując przedstawienie, inscenizację, dążymy do efektu końcowego – wyjścia na scenę i zagrania swoich ról. Wykorzystuję edukacyjny i wychowawczy wymiar tej sytuacji, kiedy trzeba zapamiętać tekst, pokonać treść, wyrazić emocje gestem czy ruchem scenicznym.

Rola edukacyjna i dydaktyczna nie sprowadza się jednak wyłącznie do efektu końcowego. Zasadnicza wartość w procesie tworzenia i kreowania to proces, to czas spędzony razem, to nabywane umiejętności. Ćwiczenia i zabawy prowadzone zarówno w młodszych klasach, jak i z młodzieżą wyzwalały wielkie pokłady energii i stłumionej radości.

Odpowiednio dobrany zestaw zadań rozwija umiejętności: komunikowania się z innymi, postrzegania otaczającej rzeczywistości, oryginalnego sposobu zastosowania zwykłego przedmiotu, tworzenia kreacji, współpracy, podejmowania odpowiedzialności, konstruktywnej krytyki, doceniania i akceptowania pomysłów kolegów, prezentowania własnych rozwiązań na forum grupy. Zaopatrzenie młodego człowieka w takie umiejętności oraz formowanie postaw twórczych

na stosunkowo wąskim polu aktywności, jakim jest udział w zajęciach teatralnych, przekłada się zasadniczo na inne pola działalności szkolnej i pozaszkolnej.

Blisko sztuki

W ramach działań teatralnych doceniam kontakt z szeroko pojętą sztuką, uczeniem przez obserwację, doświadczanie, przeżywanie, doznania estetyczne. Teatr oraz zajęcia teatralne mogą stanowić nie tylko wspaniałą rozrywkę, ale w niesamowity sposób otwierają przed dziećmi nowe możliwości. Przełamują lęki, budują poczucie własnej osobowości, kształtują i pielęgnują poprawną mowę, rozwijają wyobraźnię i intelekt, dają możliwość ciągłego obcowania w różnych grupach. Pobudzają umysł do ciągłego szukania odniesień, interpretacji, rozwijają myślenie abstrakcyjne. Świat wyobraźni staje się przez to dla dziecka jeszcze bliższy. A im bardziej poznaje ten świat, tym większy użytek z niego w przyszłości, w dorosłym życiu.

Metamorfozy

Nie tylko dzieci lubią się przebierać... Zabawa w przebieranie odzwierciedla naturalne potrzeby dzieci. Założony kostium nabiera magiczny kształt, staje się narzędziem do zmieniania świata. Dziecko nabiera poczucia zdobycia





niepowtarzalnej mocy. Wkracza również w magiczny świat, który jest dla niego bardzo cenny. Ma w nim władzę i umiejętności, które posiadają dorośli i superbohaterowie. Stwarzając częste okazje takiej formie zabawy, umożliwiam dzieciom zwalczanie kompleksów. Przebieranie pozwala wcielić się w daną postać, udawanie jej, wyrażanie swoich emocji „z ukrycia”. W ten też sposób mogą odczytać stłumione pragnienia dzieci, ukrytą złość czy przyczynę smutku. Kreowanie postaci scenicznych daje możliwość, szczególnie nieco starszym aktorom, do tworzenia kostiumu, wyszukiwania elementów, które będą charakteryzować postać, atrybutów, które ją określą. Jak się przekonałam, dorośli zaproszeni do zabawy również bardzo chętnie wkraczają do magicznego świata. Podczas Dnia Rodziny wraz ze swoimi dziećmi oblegali Kącik Metamorfozy. Stworzyli przepiękne kreacje.

Tworzymy więzy

Rozpoczynając pracę z dziećmi, młodzieżą, w klasie czy na dodatkowych zajęciach, spotykamy grupę osób, które znalazły się w niej w sposób przypadkowy lub ustalony, są w niej z własnej woli albo zostały do niej przydzielone.

Przebywanie razem, poznawanie się, wykonywanie zadań stopniowo zmienia grupę w zespół. Stajemy się „strukturą”, w której mamy wspólny cel oraz

system wartości i norm, współpracujemy ze sobą, wspólnie odpowiadamy za zadanie, a każdy odpowiada za samego siebie, wspieramy się.

Rola nauczyciela, koordynatora jest bardzo trudna. Aby zbudować dobry zespół trzeba zachęcać uczniów do działania, koordynować ich pracę, szukać kompromisów, wyznaczać standardy, obserwować grupę i komentować jej działania, rozumieć punkt widzenia każdego członka.

Wspólne sprawy, rozwiązywanie codziennych problemów, przygotowywanie się do specjalnych wydarzeń, oczekiwania dotyczące wykonywanej pracy, poczucie bezpieczeństwa i zaufanie – wszystkie te czynniki wpływają na tworzenie więzi między członkami grupy. Zespół identyfikuje się z normami i regułami grupy. Jesteśmy MY.

Affectus

Affectus – nazwa zespołu pojawiła się później, na potrzeby IV Przeglądu Małych Form Teatralnych. Grupa powstała w ramach szkolnego koła teatralnego i skupiała młodzież gimnazjalną. Na spotkaniach realizowaliśmy zagadnienia związane z teatrem, bawiliśmy się, odgrywaliśmy scenki dramatyczne, tworzyliśmy rekwizyty, wykorzystywaliśmy różne techniki plastyczne. Organizowaliśmy wieczorki filmowe. I tak, miło spędzaliśmy czas, poznając się i rozwijając talenty. Założeniem naszym było, że każdy jest inny i każdy jest

zdolny. Przygotowując się do prezentacji, na zakończenie projektu, młodzież jednogłośnie podjęła wyzwanie opracowania autorskiego programu. Wybór tematu i formy realizacji spektaklu wywołały wiele dyskusji, tarć, forsowanie pomysłów. Widząc zaangażowanie, pomysłowość, wrażliwość i znając możliwości tej utalentowanej młodzieży, pozwoliłam jej na wdrażanie pomysłów, dyskretnie kierowałam działaniami. Tempo pracy raz przyspieszało, raz zwalniało, ale zbliżający się termin występu zmobilizował wszystkich do pracy. Spotkania, próby, nowe pomysły, pojawiające się nagle, dawały wiele satysfakcji nam wszystkim. Zbliżyliśmy się i, nie wiadomo kiedy, staliśmy się zespołem. Każda próba wywoływała wielkie emocje, cieszyły nas efekty pracy, ciągle coś zmienialiśmy. To był bardzo dynamiczny proces twórczy. Wystąpiliśmy przed szkolną publicznością, w ramach projektu z innymi grupami; zaprosiliśmy naszych bliskich, rodziców, dziadków na specjalny występ – wieczorek teatralny; zostaliśmy wybrani do finału Przeglądu Małych Form Teatralnych i zaprezentowaliśmy nasz spektakl na deskach teatru Rialto w Katowicach. Każdy z tych występów był niezwykle. Tak go zapowiadaliśmy: *Jesteśmy członkami koła teatralnego z gimnazjum im. Jana Kochanowskiego w Aleksandrii. Bierzymy udział w projekcie „To jest gimnazjum”. Dzisiaj chcielibyśmy Wam przedstawić nasz spektakl pod tytułem „Wędrówką życie jest*

człowieka”. W każdej części naszego przedstawienia istnieje „główny bohater”, który wraz z upływającym czasem ciągle się zmienia. Kierowaliśmy się emocjami i wyobraźnią. Wszystko to, co zawarte jest w naszym przedstawieniu, od początku tworzyliśmy wspólne, wyrażając, poprzez autorskie teksty, taniec, poezję, malarstwo, humor, nasze talenty, bo przecież wszyscy jesteśmy zdolni. Chcieliśmy przekazać to, jak świat i życie wygląda z naszej perspektywy. Przygotowania umożliwiły nam wspólnie spędzenie czasu, wywołały wiele emocji, stworzyły więzy. Już nie mogliśmy się doczekać dzisiejszego dnia. Dla każdego z nas dzisiejszy występ jest bardzo ważny. Mamy nadzieję, że efekt naszej pracy da również wam wiele radości.

Dziękuję wszystkim dzieciom i młodzieży za radość, którą mi dostarczyły. Wasze pomysły, zaangażowanie i radość są inspiracją do dalszej pracy. Zawsze bądźcie królami.

Blisko szkoły

Zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka, rozwija jego wyobraźnię, inteligencję sensoryczną, kontakty interpersonalne, sferę uczuciową. Niestety, coraz mniej zabaw odbywa się na dworze. Pamiętając, jak przyjemnie było się bawić po szkole na podwórku, przypominam ten bez troski czas i proponuję proste, wciągające zabawy. Wspólna zabawa, w którą angażują się zarówno





dzieci, jak i rodzice pozytywnie wpływa na relacje rodzinne, a także niesie z sobą wartości edukacyjne. Walory środowiskowe naszej miejscowości zachęcają do pieszych i rowerowych wycieczek. W zależności od wieku uczniów, opracowuję wraz z rodzicami trasę wycieczki lub zadania do wykonania w ramach ścieżki podchodów. Na zakończenie trasy na szkolnym boisku na uczestników zabawy czekają kolejne atrakcje. Możliwości jest bardzo wiele. Zdobywanie sprawności Indian, piratów czy wyścigi z przeszkodami. Krąg zatoczony przy ognisku, pieczenie kielbasek czy objadanie się smakołykami przygotowanymi przez rodziców zacieśnia więzy koleżeńskie między dziećmi i rodzicami, sprzyja rozmowom i żartom.

Niezwykłą atrakcją dla dzieci są „jednodniowe kolonie”, kiedy mają możliwość spędzić razem noc w szkole.

Inni też potrafią

Aby przygotowywać uczniów do zespołowego działania, stale wzbogacam i rozwijam własne kompetencje, w wyniku bezpośredniej współpracy i wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami, a także staram się wdrażać wiele form innowacyjnych działań. Kalendarz szkolnych imprez i uroczystości stwarza wiele możliwości do przygotowania, we współpracy z kreatywnymi

pedagogami, interesujących spotkań, pokazów z wykorzystaniem nowatorskich metod czy form pracy. W ten sposób wyzwalamy aktywność własną uczestników oraz poszukujemy nowych rozwiązań do zmiany rzeczywistości szkolnej. Niewątpliwie, świeżość i nowatorstwo w procesie poznawczy wnoszą wolontariusze. Studenci czy absolwenci wyróżniający się wiedzą, umiejętnościami i pasją łatwo nawiązują kontakt z dziećmi, wskazują nowe ścieżki i motywują do twórczej pracy. Współpracując z wolontariatem studentkim Projektor, zorganizowaliśmy ciekawe zajęcia z zakresu technicznego, a także wdrożyliśmy projekty artystyczne.

Warto sięgnąć po wiedzę teoretyczną czy praktyczną zaprzyjaźnionych specjalistów. Zajęcia programowe urozmaiciło także spotkanie z weterynarzem, pielęgniarką czy policjantem, a wizyta w pobliskim gospodarstwie rolnym, regionalnym centrum kultury czy spotkanie z lokalnym twórcą ugruntowało wiedzę teoretyczną i wzbudziło nowe zainteresowania dzieci.

Na rodziców zawsze można liczyć

Rodzice uczniów to jeden z głównych partnerów szkoły. Warto więc zainwestować w długotrwały i skomplikowany proces nawiązania partnerskich relacji pomiędzy nauczycielami i rodzicami, choć wymaga on od wszystkich zrozumienia i taktu.

Współpraca z rodzicami jest konieczna i im bardziej zdajemy sobie z tego sprawę, tym lepiej dla uczniów i szkoły. Wspólne działanie często nie jest łatwe, ale i tak trzeba budować dobre relacje i konstruktywnie rozwiązywać pojawiające się spory.

Warto dostrzegać w rodzicach naturalnych sprzymierzeńców w pracy z ich dziećmi. Zachęcać ich do wspólnego, wraz z nauczycielem, ponoszenia odpowiedzialności za dziecko i jego rozwój w szkole. Rodzice chętnie obserwują swoje dzieci na zajęciach otwartych, podczas spotkań rodzinnych. Stworzenie takiej sytuacji umożliwia rodzicom zaobserwowanie, zbliżonej do naturalnej, relacji ich dziecka z rówieśnikami.

Ujmując siebie w kategorii ciągłej zmiany, staję ustawicznie wobec nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, świadoma jestem oceny kompetencji i wysokich wymagań społecznych. Konieczność spełniania rozmaitych oczekiwań z jednej strony i rosnące trudności wychowawcze z drugiej, mogą przynosić poczucie chaosu i przytłoczenia.

Jak po latach pracy pozostać w tym zawodzie człowiekiem pełnym energii i otwartości? Jak wciąż dzielić się swoją pasją, wiedzą i ciekawością?

Staram się adekwatnie reagować na zjawiska cywilizacyjne, podejmować właściwe decyzje sytuacyjne, działać twórczo i kreatywnie. **CHCIAŁABYM, ŻEBY ZAWSZE MI SIĘ CHCIAŁO.**



Wszystkie nasze ziemskie sprawy

Nieocenione

Opuszczają mury naszej uczelni, podążają własnymi drogami, w działaniach prześcigają „mistrzów”, sprawiają, że świat staje się lepszy. Tracimy z nimi kontakt, tylko o ich pracy zapomnieć nie można... Poniżej o swoich działaniach opowiadają dwie ubiegłoroczne absolwentki Wydziału Sztuki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.



Marta Kasprzyk – od kilku lat pracuję z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, organizując warsztaty plastyczne w całej Polsce. W Świeciu nad Wisłą prowadziłam warsztaty ceramiczne i witrażowo-mozaikowe dla dorosłych, w Mikorzyńcu z młodzieżą gimnazjal-

ną i jej gośćmi z wymiany włosko-węgierskiej zbudowaliśmy m.in. papierowy piec, dzieci z częstochowskiego przedszkola miały możliwość skorzystania z koła garncarskiego. Jestem w ciągłej współpracy z Pracowniami Karkonoskimi i Samorządowym Ośrodkiem Kultury i Sportu w Janowie. Ceramika,

która jest mi najbliższa, stała się ciekawym tematem pracy z ludźmi. Budowa pieców i wypały, toczenie na kole garncarskim, lepienie – to tylko niewielka część ceramicznego świata, który udaje się pokazać uczestnikom warsztatów. Działania z ludźmi nie tylko pozwalają ukazać, na czym polega moja praca, ale i sama uczę się od innych. Każde przeprowadzone warsztaty wzbogacają moje doświadczenie i pozwalają wejść na wyższy poziom rozwoju zawodowego. Prowadzę również warsztaty dla samej siebie, co pozwala na doskonalenie moich umiejętności pod kątem pracy z materiałami, jakich używam czy rozwoju wrażliwości i innego postrzegania świata. Wiele inspiracji czerpię z przyrody, ale także z najbliższego otoczenia, a czasami z własnych snów. Poza tym uwielbiam jeździć na rowerze, spędzać wolne chwile w moim ogrodzie (choć wolnych chwil coraz mniej), a od dwóch lat staram się zgłębiać tajniki sztuki kulinarnej. Siedem lat temu założyłam nieformalną pracownię Mała Ceramika.

Tiffany z dziadkami

„Tiffany z dziadkami” i „Bajkowe szkiełka” to warsztaty przeprowadzone przy współpracy z Miejską Galerią Sztuki w Częstochowie. Projekt witrażowo-mozaikowy, który łączył działania dzieci

i osób starszych. Spotkania realizowane były ze szkłem w roli głównej. Z pomocą moją i wolontariuszy grupa wykonała, według własnego projektu, pomysł witrażu i mozaiki. Praca ze szkłem pozwoliła działać w innym niż dotychczas materiale, dzięki czemu powstały unikatowe, autorskie prace.

„Tiffany z dziadkami” to nie tylko działanie artystyczne, ale i wychowawcze. Projekt, adresowany do dzieci i osób starszych, polegał na wykonaniu małej zawieszki witrażowej metodą Tiffany’ego. Z niewielkich kolorowych szkiełek uczestnicy układali wzór, który później owijali taśmą miedzianą. Przy użyciu odpowiednich materiałów i przy pomocy mojej i wolontariuszy zawieszki zostały złutowane. Na sam koniec nałożono ciemną patynę. Każdy witraż umyto i oczyszczono. Gotowe prace stały się własnością uczestników.

Na warsztatach „Bajkowe szkiełka” dzieci i dorośli nauczyli się, w jaki sposób wykonać mozaikę z kolorowych szkiełek. Na wcześniej przygotowanych bezbarwnych szybkach, z małych kawałków szkła, które zostało przyklejone za pomocą bezbarwnego silikonu do podłoża, każdy stworzył obraz według własnego pomysłu. Po zamocowaniu wieszaczka ze sznurka obraz można zawiesić na ścianie lub w oknie.

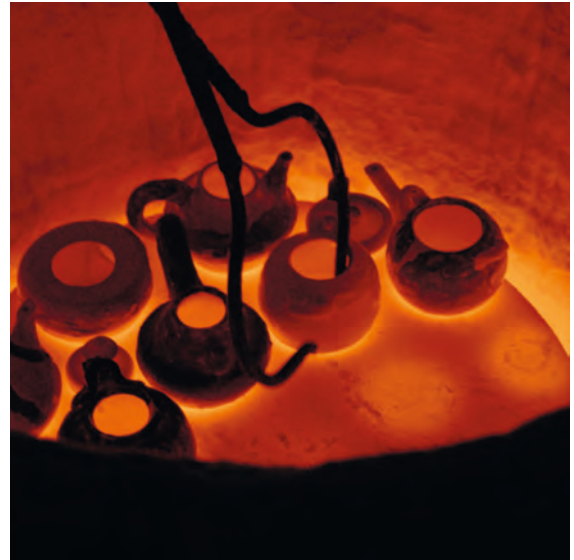
Przy wzajemnej współpracy dzieci i opiekunowie stworzyli piękne projekty witraży, a także mozaiki. Używaliśmy szkła witrażowego i profesjonalnych narzędzi niezbędnych do dalszej pracy.

Obróbka szkła to zajęcie niezwykle trudne i wymagające wiele cierpliwości. Razem z uczestnikami i wolontariuszami udało się nam wejść w kolorowy świat witrażowego szkła (zakładając tylko dwa plastry opatrunkowe).

Nocne Palenie uRodziny Ceramika

Impreza wymyślona przeze mnie 4 lata temu, która cyklicznie odbywa się 25 lipca, na terenie pracowni Mała Ceramika. Organizacja czegoś zupełnie niezwykłego i niecodziennego, a także własna ciekawość i ciągłe działanie dla innych ludzi stały się wielkim wyzwaniem.

Palenie to projekt, który w początkowej fazie był głównie nastawiony na działania ceramiczne. Budowanie pieców opalanych drewnem, wypał Raku w piecu gazowym, piec z papieru, ze szklanych butelek – to te, które udało się wybudować przez ostatnie 4 lata. Nocne Palenie to impreza otwarta, otwarta dla ludzi i na ludzi. Pierwsze uRodziny Ceramika spędziłam w towarzystwie bliskich znajomych ze studiów. Pomysł zyskał uznanie, a i chęci do eksperymentowania i modyfikowania imprezy z roku na rok były większe. Kolejny sezon skierował na teren pracowni wspaniałych muzyków. Impreza rozrosła się o kolejną gałąź. Ceramicie zaczęła towarzyszyć muzyka relaksacyjna. Dźwięki dzwonków koshi, mis tybetańskich, bębnów czy didgeridoo wpasowały się w nastrój



płonącego ognia. W późniejszych latach dołączyła sztuka gotowania i pieczenia, m.in. chleba w piecu, który wykonałam na potrzeby wydarzenia. Ceramiczny weekend został wystawiony na aukcji na rzecz Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy i między innymi dzięki temu, na Palenie zaczęli zaglądać turyści i ludzie zainteresowani reklamą Palenia. Możliwość zobaczenia i wypróbowania, w jaki sposób działa koło garncarskie i wytoczenia

własnego naczynia wzbudziła wielką ciekawość i chęć działania. Podczas Palenia zaproponowałam również uczestnikom grę plenerową, która polegała na poszukiwaniu „skarbu garncarzy”. Dzieląc się podczas imprezy swoimi doświadczeniami warsztatowymi, stworzyłam przestrzeń do wspólnej wymiany zainteresowań, umiejętności i różnego rodzaju działań. Takim właśnie funkcjonowaniem pracowni osiągam to, o czym marzyłam.





Iza Kot – *kocham swoją pracę. Lubię te chwile, gdy na zajęciach zapada cisza, którą wywołują skupienie i staranność, by pracę wykonać jak najlepiej. Nawet najbardziej ruchliwe i głośne dziecko nagle zamilknie, by móc przenieść się w „kramienię wyobraźni”. W tych chwilach czuję się szczęśliwa. Staram się zwiększać stopień trudności i udowadniać dzieciom, że tak naprawdę mogą więcej, niż im się wydaje. Walczę ze słowami „nie umiem, nie potrafię”. Każdy mój uczeń wie, że jestem po to, by pokierować i pomóc – a nie robić za dziecko. Wspieram samodzielność, ale też działanie w grupie. Czasem dzieci zadają mi pytanie, skąd ja tyle wiem. Tłumaczę im wtedy, że tak naprawdę wiem niewiele, ale staram się cały czas uczyć dla nich i dla siebie – przy pomocy oczu, uszu i rąk. I ciągle się rozwijać.*

Twórcze podróże w czasie i przestrzeni

Zajęcia dla dzieci 5–10 lat, podczas których „zwiedzają” miejsca lub epoki, nie ruszając się z domu. Zwiedzają kosmos, średniowiecze, plemię Bantu

Zulu, Chiny, chatkę świętego Mikołaja... Podczas podróży w dane miejsce wykonują instrumenty, biżuterię, elementy ubioru czy architektury, charakterystyczne dla danego miejsca. Ważna jest też muzyka, która uzupełnia obrazy i słowa. Dzięki temu udaje się przemycić informacje na temat historii, geografii, sztuki – prościej – udaje się przyswoić trudne informacje. Dzieci uświadamiają sobie, jak ciekawy i różnorodny był i jest świat.

Jestem, ale być mogę

Zajęcia plastyczno-rozwojowe, pomagające dzieciom stać się na chwilę kimś innym niż są. Na każdych zajęciach „zmieniają się” w wymyśloną postać – superbohatera, magika, Indianina, pirata, projektanta... Podczas zajęć wykonują gadzety związane z daną postacią (np. maskę super bohatera) i wczuwają się w postać, wykonując różne zadania (np. tworzą kodeks, którym musi się kierować superbohater czy sprawdzają się w różnych zabawach), by udowodnić, że mogą być kim chcą. Na tych zajęciach panuje zupełna swoboda – dzieci nie siedzą przy stole, a leżą na dywanie. Mają też możliwość wykonywania danej rzeczy przy pomocy kilku różnych technik plastycznych – decyzję zawsze pozostawiam im.

Sztuka zjedzenia

Zajęcia polegające na zrozumieniu sztuki poprzez zajęcia kulinarne. Dzieci przygotowują potrawę,

inspirując się obiektem sztuki (rzeźbą, malarstwem lub grafiką). Poznają jej historię i sens tworzenia, ale to, co powstaje z jedzenia, to już ich całkowita dowolność wykonania – byle sztuka była też pyszna.



Our crafting in artistic workshops, creative projects and artistic actions

Our crafting is a book written by some animators working within the area of artistic culture, who dedicate their work to all those people who are driven by courage, who create opportunities and open eyes in broadly-understood education. Marzena Bogus is the author of the introduction, the theoretical part and the editor, but the descriptions of the workshops belong to 10 female creators who share similar interests, but have various experiences with their work with children and adults.

The book consists of three parts. The first part aims at ordering the terminology connected with the area of artistic activity, such as a workshop, a project, a game, an artistic action, a laboratory, a training. The authorial interpretation of the definitions was applied in explaining the particular notions. Reflections concerning artistic and cultural education, as well as the text of the school lecture about the history of drawing are also included in this part. The texts presented here want to unify the terminology and the phenomena, which will allow to break the scheme of stereotypical methods of artistic education and develop in children their innate ability of creative thinking, searching for their own way of acting

and ensure the right to have their individual contact with art. It is due to the fact that children do not think that they create art, they paint, draw, tear, model and crush. By playing, they design, shape the material and enjoy the work that gives them relief. Such creative activities demonstrate that a clever teacher can inspire in pupils valuable desires and aspirations and helps them to use time in good-doing. Another important aspect is mentioned here – such creations do not specify the outcome or include judging, which allows to make children sure that all their ideas and solutions are right. Therefore, a teacher does not only organize the work range for children, but also helps them to build their own sense of self-esteem and power. That is why, this part of the publication clearly stresses the issue connected with the element of voluntary participation in the workshop, and the significance of the multitude of right outcomes is highlighted, not the assumption about certain expected answers and ready outcomes. Due to the fact that the elements connected with creative search accompany all the reflections included in this book, the presentation of the definitions does not include definite

borders, but assumes flexibility in the individual creation of notions.

The second part is a multi-subject collection of the articles by Marzena Bogus, which were published during 20 years. They mainly concern the reflections about the role of an art teacher, the significance of workshops in artistic education, inclusive education and communication in children's integration groups, dialoguing and informal education, the significance of photography for art teachers' skills, as well as the reflection concerning art therapy in schools. This part of the publication combines the author's texts, closing and ordering a certain stage of her pedagogic-artistic work.

The third part is a description of the actions and a photographic documentation of 99 artistic workshops, in which artistic creation, such as visual arts, music, theatre or even literary creation, plays the main role. The relations from authorial actions are presented here, which were performed by the students of artistic education, the graduates of that subject and the experienced educators, who are known in the circle from their animating work. This „book” integration of the artistic circle aspires also to propagate courage to undertake initiatives by some other people, for whom artistic education has the key sense and can also inspire art educators, teachers, methodologists, culture animators and students. At the same time, it shows the chosen item of the Częstochowa cir-

cle of art educators and their pedagogic-artistic influences, whose roots are either the studies or the work at Jan Długosz University, previously known as Higher Pedagogical School.

This part presents the achievements by:

Aleksandra Szczygieł (a student) – she presents eight actions creating the situations full of diverse activities, in which she makes sure to introduce various techniques, suggesting the use of inkblots, soap bubbles, clay, egg shells filled with paint or photography.

Adrianna Zawadzka (a student) – she runs workshops with people requiring special care as well as with children during mass actions. The descriptions of the workshops forecast a promising animator, who will surely be heard of.

Marzena Bogus (an academic and a teacher) – she presents the overview of her actions since 1992, including the modifications and inspirations that have been influencing them for over 20 years. She stresses the role of inclusive education in the description of her workshops.

Jolanta Stanisław (an animator) – she presents her authorial actions with kindergarten pupils and their teachers, which visual outcomes have a pre-

cious demonstrative value in the documentation. There are numerous references and inspirations clearly favouring the Polish culture.

Edyta Cieřlik-Moczek (an experienced educator) – she presents the workshop actions with the use of art creation, which is a part of her authorial long-term culture-creating project „Niebowo”. The element of propagating the folk culture should be particularly stressed here.

Anna Krukowska (a music teacher) – she presents combined actions incorporating music and art. She uses visualisation in an interesting way, she builds her own instruments, and she also refers to the senses, for example the smell.

Marta Wawrońska-Koch (a high school teacher) – she presents the actions during the subject lessons of culture studies. She presents some authorial workshops performed during common-room classes, including the action dealing with the problem of space in the form of table-creation work

Anna Ankowska (a pedagogist with long experience) she cohesively presents the actions from the area of the theatre and artistic creation. The au-

thor has a thought-over and holistic concept of working with pupils, and she treats her workshop ideas as a part of a bigger whole, which stems from the pedagogical responsibility for the pupils.

Marta Kasprzyk (a graduate of the artistic education in the field of visual arts) – she works with children, teenagers and adults in various places, visibly preferring glass and ceramics during her workshops

Iza Kot (a graduate of the artistic education, also in the field of visual arts) – she presents three short descriptions of her actions, which are the beginning of unconventional work that provokes creative thinking

The present publication (which was prepared within the research projects financed by the financial means for the statutory activities of the Faculty of Art of Jan Długosz University) allowed the teachers, the animators and the students to present their work with children and teenagers. On the other hand, this book can be a good source of inspiration for those who have not dared yet to cross the strict borders of their curricula.

Autorzy zdjęć

- Anna Ankowska,
- Marika Auksztulewicz,
- Gabriela Bissinger,
- Lidia Bissinger,
- Helenka Bogus,
- Marzena Bogus,
- Edyta Cieślik-Moczek,
- Dajana Góra,
- Weronika Góra,
- Adam Hejduk,
- Justyna Janus,
- Joanna Kasprzyk,
- Marta Kasprzyk,
- Agnieszka Kołodziejczyk,
- Izabela Kot,
- Anna Krukowska,
- Katarzyna Ledwoń,
- Krzysztof Moczek,
- Tomasz Nocuń,
- Jolanta Stanis,
- Sara Stanis,
- Aleksandra Szczygieł,
- i inni niewymienieni, którym ciepło dziękujemy.

Literatura

* W zestawieniu nie uwzględniono literatury wykorzystanej w II części książki (artykuły przedrukowane)

1. Babbie Earl, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007.
2. Bałyga Janusz, *Projekt warsztatowy: ze sztuką – wobec sztuki*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, red. Elżbieta Olinkiewicz, Ewa Repsch, Wrocław 2004.
3. Bánáthy Béla Heinrich, *Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłość*, Wrocław 1994.
4. Barber Benjamin, *Skonsumowani, jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i polityka obywateli*, Warszawa 2008.
5. Beauchamp Tom Lamar, Childress James Franklin, *Zasady etyki medycznej*, tłum. Witold Jacórzynski, Warszawa 1996.
6. Berdyszak Marcin, *Przybliżanie*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, red. Elżbieta Olinkiewicz, Ewa Repsch, Wrocław 2004.
7. Bereźnicki Franciszek, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004.
8. Biela Agnieszka, *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa 2015.
9. Bissinger-Ćwierz Urszula, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Lublin 2002.
10. Broszkiewicz Antoni, *Czy nie krok wstecz?*, „Kształt i Barwa”, 1913, nr 2.
11. Bruner Jerome Seymour, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa 1971.
12. Bruner Jerome Seymour, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.
13. Byszewski Janusz, Parczewska Maria, *Projektowanie sytuacji twórczych*, Warszawa 2005.
14. Byszewski Janusz, *Tutaj jestem*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, red. Elżbieta Olinkiewicz, Ewa Repsch, Wrocław 2004.
15. Carr Nicholas, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.
16. Chałas Krystyna, *W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Warszawa 2000.
17. Chmielnicka-Plaskota Aleksandra, *Metoda projektu w edukacji i arteterapii*, Warszawa 2010.
18. Dormus Katarzyna, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998.

19. *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
20. Dyrda Beata, Przybylska Irena, *Emocjonalne i twórcze kompetencje nauczyciela a wspomaganie aktywności twórczej uczniów*, w: *Edukacja artystyczna a metafora*, red. Wiesława Limont, Bernadetta Ditkowska, Toruń 2008.
21. *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. Mirosława Knapik, Katowice 2003.
22. *Edukacja artystyczna a metafora*, red. Wiesława Limont, Bernadetta Ditkowska, Toruń 2008.
23. *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
24. *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. Dzierżymir Jankowski, Poznań 1996.
25. *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?* red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska, Poznań 2012.
26. Efland Arthur, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, New York 1990.
27. Elkonin Danił Borisowicz, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984.
28. Erikson Erik Homburger, *Childhood and Society*, New York 1973.
29. *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, red. Magdalena Szpotowicz, Warszawa 2011.
30. Fatyga Barbara, Nowiński Jacek, Kukołowicz Tomasz, *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa 2009.
31. Fijałkowska Agnieszka, *Podsumowanie monitoringów partnerskich projektów szkół realizowanych w ramach programu Comenius w roku szkolnym 2007/2008*, Warszawa 2009.
32. Frankiel Jeremiasz, *System pedagogiczny Hugona Gaudiga*, Łódź 1932.
33. Freinet Celestyn, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
34. *Galernicy wrażliwości*, seria *Transgresje*, red. Maria Janion, Stanisław Rosiek, Gdańsk 1981.
35. Gardner Howard, *The Arts and Human Development*, New York 1973.
36. Gloton Robert, Clero Claude, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
37. Goban-Klas Tomasz, *Cywilizacja medialna. Geneza, ekspansja, eksplozja*, Warszawa 2005.

38. Gozdek-Michaelis Katarzyna, *Rozwiń swój genialny umysł*, Warszawa 1997.
39. Goźlińska Elżbieta, *Nie lekcje, lecz zajęcia edukacyjne*, Warszawa 2004.
40. Góralski Andrzej, *Reguły treningu twórczości*, Warszawa 1998.
41. Huizinga Johan, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.
42. Janion Maria, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Warszawa 1996.
43. Jankowski Dzierżymir, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006.
44. Jankowski Dzierżymir, *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. Dzierżymir Jankowski, Poznań 1996.
45. Jaworski Marcin, *Edukacja artystyczna wobec współczesności – czyli o wyższości kadru komiksowego nad gipsowym odlewem*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
46. Józefowski Eugeniusz, *Baśniowość życia. Warsztaty twórcze Eugeniusza Józefowskiego 1978-2005*, płyta DVD.
47. Józefowski Eugeniusz, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Łódź 2009.
48. Józefowski Eugeniusz, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, w: *Kształcenie estetyczne w ujęciu historycznym i współczesnym*, red. Samanta Kowalska, Jerzy Wypych, Poznań – Kalisz 2012.
49. Józefowski Eugeniusz, Florczykiewicz Janina, *Warsztat twórczy jako forma działania artystycznego w przestrzeni sztuki. Wybrane aspekty teoretyczne i studium empiryczne*, w: *Media w edukacji. Obszary lokalności – różnorodność współczesności*, red. Agnieszka Roguska, Siedlce 2013.
50. Józefowski Eugeniusz, Florczykiewicz Janina, *Warsztat twórczy jako przestrzeń rozwoju podmiotowego – pedagogiczne inklinacje sztuki współczesnej*, „Kultura i Wychowanie” 2013, nr 6 (2), s. 63–82.
51. Józefowski Eugeniusz, *Możliwości zastosowania akcji plastycznej w klasach początkowych*, w: *Problemy wychowania przez sztukę*, red. Andrzej Meissner, Jerzy Tomala, Rzeszów 1987.
52. Józefowski Eugeniusz, *Warsztaty twórcze w edukacji plastycznej na podstawie doświadczeń własnych*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
53. Józefowski Eugeniusz, *Wyobraźnia i obraz jako czynniki konstytuujące warsztat twórczy*

- przy kreacji wizualnej, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne” 2014, nr 17, s. 284–300.
54. Karolak Wiesław, *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny*, Łódź 2004.
 55. Karolak Wiesław, *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny. Metoda pracy projektowej – międzynarodowy projekt artystyczno-edukacyjny*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
 56. Karolak Wiesław, *Sztuka jako zabawa – zabawa jako sztuka*, Warszawa 1996.
 57. Karolak Wiesław, *Warsztaty twórcze – warsztaty edukacyjne*, Kielce 2005.
 58. Kehr Wolfgang, *Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jh.*, München 1983.
 59. Kerbs Diethart, *Historische Kunstpädagogik*, Köln 1976.
 60. Klimczyk Barbara, *Edukacja artystyczna dzieci wczesnoszkolnych we współczesnym systemie kształcenia – rola warsztatów plastycznych*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
 61. Kotlarz Piotr, *Teatr szkolny w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Bydgoszcz 2014.
 62. Kozakowska Sylwia, *Ewolucja metod nauczania rysunku w szkołach polskich w latach 1903–1939*, w: *Studia z dziejów oświaty polskiej w XIX i XX w.*, Wrocław 1986.
 63. Kronenberger Małgorzata, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Szczecin 2003.
 64. Królikowski Jacek, *Projekt edukacyjny*, Warszawa 2001.
 65. *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. Barbara Myrdzik, Małgorzata Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
 66. Kupisiewicz Czesław, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
 67. Legler Wolfgang, *Die Dr. Stuhlmannsche Zeichenmethode und die Bildung der Phantasie*, „Kunst und Unterricht”, 1980, Heft 60.
 68. Łukaszewicz Ryszard Maciej, *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994.
 69. Łukaszewicz Ryszard Maciej, Leksicka Krystyna, *W osiemdziesiąt światów dookoła edukacji*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, oprac. Eliza Dombrowska, Aleksandra Niedźwiecka, Kraków 2003.
 70. Łukaszewicz Ryszard Maciej, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002.

-
71. Marcuse Herbert, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991.
72. McLuhan Marshall, *Wybór pism: Galaktyka Gutenberga; Poza punktem zbiegu*, Warszawa 1975.
73. McLuhan Marshall, *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Warszawa 2004.
74. Mead Margaret, *Kultura i tożsamość. Studium dysonansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.
75. *Media, kultura popularna, edukacja*, red. Witold Jakubowski, Kraków 2005.
76. Melosik Zbyszko, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
77. Melosik Zbyszko, *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, w: *Młodzież i styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Zbyszko Melosik, Poznań 2001.
78. Mendrak Andrzej, *Zarządzanie projektami edukacyjnymi*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 3.
79. *Metoda Pranga wychowania artystycznego w szkołach początkowych*, Poznań – Łódź – Lublin 1920.
80. Michałowska Danuta Anna, *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze – dokąd zmierzamy?*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska, Poznań 2012.
81. Mikina Agnieszka, Zając Bożena, *Jak wdrażać metodę projektów: poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2001.
82. *Młodzież i styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Zbyszko Melosik, Poznań 2001.
83. Moles Abraham, *Kicz, czyli sztuka szczęścia. Studium z psychologii kiczu*, Warszawa 1978.
84. Monkiewicz Witold, Rzeźnik Grzegorz, Wojda Marzena, *Zarządzanie cyklem projektu. Skuteczne aplikowanie i zarządzanie projektami europejskimi w małych organizacjach pozarządowych*, Warszawa 2009.
85. Nałaskowski Aleksander, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995.
86. Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005.
87. Nęcka Edward, *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994.
88. Nowacki Tadeusz, *O metodzie projektów*, Warszawa 1999.
89. Nussbaum Martha Craven, *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
90. Nęcka Edward, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.

91. Oelszlaeger Beata, *Współdziałanie nauczyciela i uczniów w młodszych klasach szkoły podstawowej – kontrowersyjne aspekty edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*, red. Urszula Szuścik, Katowice – Cieszyn – Ustroń 2010.
92. Okoń Wincenty, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
93. Okupnik Małgorzata, *Extra portas. O edukacji kulturalnej krytycznie*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska, Poznań 2012.
94. Olczak Małgorzata, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków 2009.
95. Olinkiewicz Elżbieta, *Warsztat – co to takiego?*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, red. Elżbieta Olinkiewicz, Ewa Repsch, Wrocław 2004.
96. Petry-Węclawowicz Małgorzata, *Edukacja plastyczna dawniej*, Kraków 2001.
97. Pielasińska Wiesława, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983.
98. Piwowarska Ewa, *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej w XIX i XX w.*, Częstochowa 2003.
99. *Podróże jako projekt edukacyjny*, red. Olga Czerniawska, Barbara Juraś-Krawczyk, Łódź 2001.
100. *Ponowoczesne konteksty edukacji. Audio-wizualność – Cyberprzestrzeń – Hipertekstualność*, red. Luba Jakubowska-Malicka, Aleksander Kobylarek, Jacek Gulanowski, Joanna Golonka, Wrocław 2009.
101. Poprzęcka Maria, *O złej sztuce*, Warszawa 1998.
102. Postman Neil, *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004.
103. Postman Neil, *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa 2002.
104. Potocka Bożena, Nowak Lesława, *Projekty edukacyjne: poradnik dla nauczycieli*, Kielce 2002.
105. Potulicka Eugenia, Rutkowiak Joanna, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
106. *Proces historyczny w literaturze i sztuce: materiały konferencji naukowej*, red. Maria Janion, Aniela Piorunowa, Warszawa 1965.
107. *Projekt edukacyjny*, red. Wiesław Karolak, Monika Goetzendorf-Grabowska, Łódź 2000.
108. *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Joanna Rutkowiak, Warszawa 1992.

-
109. Richter Hans-Günther, *Geschichte der Kunstdidaktik*, Düsseldorf 1981.
110. Rutkowiak Joanna, *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5–6.
111. Sikorska Karolina, *Sztuka jako projekt edukacyjny?*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska, Poznań 2012.
112. Słowińska Sylwia, *Edukacja kulturalna w Polsce i Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Kraków 2007.
113. Smith Peter, *The History of American Art Education: Learning About Art in American Schools (Contributions to the Study of Education)*, USA 1996.
114. Stańko-Kaczmarek Maja, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013.
115. *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*, red. Urszula Szuścik, Katowice – Cieszyń – Ustroń 2010.
116. Szafraniec Grażyna, *Między sztuką a terapią. Obszary poszukiwań*, w: *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. Mirosława Knapik, Katowice 2003.
117. *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. Wincenty Okoń, Warszawa 1977.
118. Szkudlarek Tomasz, Śliwerski Bogusław, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2000.
119. Szmidt Krzysztof J., *Trening kreatywności. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i trenerów grupowych*, Gliwice 2008.
120. Szymański Adam, *Zmiana pojęć o znaczeniu nauki rysunków w szkole elementarnej*, Kraków 1912.
121. Szymański Mirosław Stanisław, *O metodzie projektów: z teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000.
122. Śliwerski Bogusław, *O autobiografiach mistrzów polskiej dydaktyki*, w: *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych*, red. Urszula Szuścik, Katowice – Cieszyń – Ustroń 2010.
123. Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1996.
124. Tarasiuk Romuald, *Miejsce i rola gier i zabaw dydaktycznych w szkolnej i pozaszkolnej edukacji plastycznej*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
125. Tomaszewska Hanna, *Komunikacja młodości w dobie społeczeństwa medialnego jako wyzwanie dla więzi międzypokoleniowych*, w: *Ponowoczesne konteksty edukacji*.

- Audiowizualność – Cyberprzestrzeń – Hiper-tekstualność*, red. Luba Jakubowska-Malicka, Aleksander Kobylarek, Jacek Gulanowski, Joanna Golonka, Wrocław 2009.
126. Trümper Herbert, *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung*, Bd. I, Berlin 1953
127. *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, oprac. Eliza Dombrowska, Aleksandra Niedźwiecka, Kraków 2003.
128. Tyszkowa Maria, *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej: rola zabawy*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. Dzierżymir Jankowski, Poznań 1996.
129. *Uczenie metodą projektów*, red. Bogusława Dorota Gołębiak, Warszawa 2002.
130. Urbanek Bogdan, *Edukacja artystyczna nie musi pozostawać na marginesie działań edukacyjnych*, w: *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. Katarzyna Piątkowska-Pinczewska, Poznań – Kalisz 2009.
131. Vopel Klaus W., *Warsztaty – skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*, Kielce 2004.
132. Waloszek Danuta, *Kulturowy kontekst edukacji. Twórczość – zabawa*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. Lidia Kataryńczuk-Mania, Juliusz Karcz, Zielona Góra 2002.
133. *Warsztaty edukacji twórczej*, red. Elżbieta Olinkiewicz, Ewa Repsch, Wrocław 2004.
134. Wessels Bodo, *Die Werkerziehung*, Bremen 1966.
135. Wygotski Lew Semjonowitsch, *Igra i jej rola w psychicznym rozwoju dziecka*, „Woprosy Psychologii” 1966, nr 6.
136. Żywczok Alicja, *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Chowanna” t. 1(30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, Katowice 2008.

Strony internetowe

1. <http://1na1.e.org.pl/janusz-byszewski/>, data dostępu: 29.11.2014.
2. http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf, data dostępu: 05.02.2015.
3. <http://sl.ore.iq.pl/oreglowna/phoca-download/EFS/projekt%20edukacyjny%20jako%20metoda.pdf>, data dostępu: 27.11.2014.
4. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/06/czy-pedagodzy-badaja-wpyw.html>, data dostępu: 18.11.2014.
5. http://wmbp.edu.pl/uploads/File/zestawienia_bibliograficzne/rola_zabawy.htm, data dostępu: 28.11.2014.
6. http://www.dbp.wroc.pl/biblioteki/jeleniagora/images/biblioteka/metoda_projektow_www_wyd_2.pdf, data dostępu: 29.11.2014.
7. http://www.kaweczynska.pl/dokumenty_do_pobrania/11_05_2012/Edward_Wisniewski_Zmiany_w_organizacji_szkol_wynikajace_z_podstawy_programowej_oraz.pdf, data dostępu: 20.11.2014.
8. http://www.kongreskultury.pl/library/File/Raportedu/edukacja_kult_raport_w_pelna%281%29.pdf, data dostępu: 19.11.2014.
9. <http://www.magmaty.republika.pl/pliki/akcjapla.html>, data dostępu: 28.11.2014.
10. <http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/istota-metody-projektow.html>, data dostępu: 27.11.2014.
11. <http://www.paedaktion.at/>, data dostępu: 03.12.2014.
12. <http://www.pedagogiczna.edu.pl/zest22.htm>, data dostępu: 28.11.2014.
13. <http://www.pedagogiczna.pl/index.php/zestawienia-bibliograficzne/121-zabawa-w-rozwoju-dziecka>, data dostępu: 28.11.2014.
14. <http://www.spielkultur.de/ueber-uns/geschichte/>, data dostępu: 03.12.2014.
15. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf, data dostępu: 19.11.2014.
16. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Plan_z_Seulu.pdf, data dostępu: 19.10.2014.
17. <http://www.unesco.pl/sourcesedu/index-97.html>, data dostępu: 05.02.2015.

