

FRYDERYK DREJER



PODSTAWY
EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
W NAUCZANIU
WCZESNOSZKOLNYM



KARKONOSKA PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA
W JELENIEJ GÓRZE

FRYDERYK DREJER

**PODSTAWY EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM**

JELENIA GÓRA 2017

RADA WYDAWNICZA
KARKONOSKIEJ PAŃSTWOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Tadeusz Lewandowski (przewodniczący), Joanna Babczuk,
Izabella Błachno, Stanisław Gola, Barbara Mączka,
Kazimierz Stąpór, Józef Zaprucki

RECENZENT

Leszek Albański

GRAFIKA NA OKŁADCE

Julia Drejer

PROJEKT OKŁADKI

Barbara Mączka

PRZYGOTOWANIE DO DRUKU

Barbara Mączka

DRUK I OPRAWA

ESUS Agencja Reklamowo-Wydawnicza
ul. Południowa 54
62-064 Plewiska

WYDAWCA

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze
ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra

ISBN 978-83-61955-49-8

Niniejsze wydawnictwo można nabyć w Bibliotece i Centrum
Informacji Naukowej Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej
w Jeleniej Górze, ul. Lwówecka 18, tel. 75 645 33 52

Spis treści:

Wstęp	5
I. Edukacja wczesnoszkolna w kontekście działalności twórczej dzieci	7
II. Kontakt dzieci ze sztuką	20
1. Mechanizmy poznawania sztuki	20
2. Dziecięca twórczość plastyczna.....	26
3. Wprowadzanie dzieci w świat muzyki	41
4. Taniec jako płaszczyzna dziecięcej ekspresji	48
5. Małe formy teatralne – ruch i gest sceniczny; pantomima	53
6. Motoryka w działaniach artystycznych dzieci	59
III. Proces edukacji artystycznej w klasach młodszych	64
1. Założenia edukacji artystycznej	64
2. Zasady kształcenia artystycznego dzieci młodszych	68
3. Metody zapoznawania dzieci ze sztuką	72
4. Formy realizacji procesu edukacji artystycznej dzieci młodszych.....	76
4.1. Zajęcia muzealne	79
4.2. Wycieczki tematyczne	82
IV. Koherencja sztuki i kultury w edukacji wczesnoszkolnej	91
Zakończenie	105
Bibliografia	106

Wstęp

Sztuka umożliwia człowiekowi wyzwolenie swobodnych reakcji i zachowań, w sposób niewymuszony oddziałuje na jego psychikę i osobowość, pozwala na dokonywanie samodzielnych wyborów dotyczących działalności artystycznej. Niektórzy ludzie mają wrodzone poczucie piękna, które należy odkryć, pielęgnować i wzmacniać. Najlepszą drogą do osiągnięcia efektów w tym zakresie jest ustawiczny kontakt ze sztuką, dlatego już w klasie pierwszej szkoły podstawowej edukacja artystyczna „(...) winna stać się osnową działań edukacyjnych” (Małoszowski, 2001, s. 83).

Wykorzystanie przez nauczyciela sztuki w procesie kształcenia i wychowania dzieci jest naturalną i skuteczną metodą oddziaływań na nie. Edukacja artystyczna w klasach młodszych oparta jest na współdziałaniu nauczyciela z dziećmi, przy czym jego rola sprowadza się do kształtowania u nich umiejętności poszukiwania i właściwego odbioru informacji o sztuce oraz świadomego i aktywnego tworzenia w jej obszarze. W procesie tworzenia na równi ważne są dwa jego elementy, tj. wytwór końcowy i samo działanie, w wyniku którego on powstaje. W każdym działaniu artystycznym dziecko wyraża siebie, swoje przeżycia wewnętrzne i uczucia. W wytworach plastycznych, w tańcach, muzyce i śpiewie, a także w improwizacjach teatralnych jest wiele siły dziecięcego wyrazu – ekspresji, świadczącej o ich aktywności działaniowej. Może ona mieć charakter ekspresji swobodnej i naturalnej, albo spontanicznej, ekspresji inspirowanej, jak również kierowanej, zamierzonej, sztucznej (za: Ładziak 2001, s. 43).

W klasie pierwszej ekspresja powinna mieć swobodny charakter, natomiast od klasy drugiej należy eksponować ekspresję inspirowaną. Jest ona ściśle związaną z wprowadzeniem wiedzy i ćwiczeniem

umiejętności wyrażania siebie poprzez różne środki wyrazu (za: Ładziak *op.cit.*, s. 44). Ryszard Więckowski napisał: „Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, pracujący z dziećmi klas początkowych, nie naucza ani też nie poucza dzieci, ale proponuje im ciekawe, interesujące formy aktywności i wspólnie z dziećmi uczestniczy w poznawaniu świata. Słowo proponuje jest tutaj kluczowe. Nauczyciel proponuje nie tylko pewne rodzaje aktywności, ale także dostarcza dzieciom potrzebnego materiału, niezbędnych pomocy, tworzy niezbędny klimat i warunki, aby dzieci mogły, uczestnicząc w propozycjach nauczyciela, rozwijać swoje doświadczenia i swój horyzont poznawczy związany ze światem zewnętrznym” (Puślecki 1996, s. 82). Wypowiedź ta koresponduje z założeniami edukacji artystycznej, która „(...) wpisana w kształcenie zintegrowane jako forma integracji pionowej może odnieść się do kształtowania postaw przez zdobywanie doświadczeń i kompetencji, samodoskonalenie się” (Małoszowski, *op.cit.*, s. 84).

Według Wincentego Okonia, „Człowiek zarówno poznaje rzeczywistość, jak i ją przeżywa emocjonalnie i ocenia. Te przeżycia i oceny są integralnie powiązane z doznaniem intelektualnymi, lecz nie są z nimi tożsame. Ich waga polega na tym, że one w końcu przesądzają o tym, jakie cele życiowe ktoś sobie wyznacza i jakim ideałom naprawdę jest wierny. Z tych też względów sfera doznań emocjonalnych oraz w dużym stopniu od nich zależnych ocen, systemów wartości i ideałów życiowych, ma doniosłe znaczenie wychowawcze. Nie można jej zatem pomijać we wszelkich kalkulacjach pedagogicznych, zwłaszcza w warunkach społeczeństwa industrialnego, gdy wytworzony przez ludzi świat rzeczy zaczyna brać górę nad światem ludzkich wartości. Ukształtowanie takiego <bezzinteresownego> stosunku do wartości estetycznych, jakie prezentuje sztuka, nie wyczerpuje tej sfery przeżyć emocjonalnych grających tak ważną rolę w wychowaniu. Nie mniejsze znaczenie mają wartości poznawcze, których ucieleśnieniem jest prawda, oraz wartości moralne, których <rzeczywistościowym> substytutem jest człowiek i jego dobro” (Małoszowski, *op.cit.*, s. 84).

I. Edukacja wczesnoszkolna w kontekście działalności twórczej dzieci

Edukacja wczesnoszkolna determinowana jest oczekiwaniami dziecięcymi, dlatego kształcenie w klasach młodszych sprowadza się do stymulowania, inicjowania i wspierania potrzeb, dążeń, oraz aspiracji dziecka w zakresie poznania i działania (za: Więckowski 1996). Proces ten określany jest mianem „synkretyzmu”, ze względu na scalanie treści i czynności dzieci, przy jednoczesnym uwzględnianiu cech umysłu dziecięcego, oraz podejścia poznawczego do świata (za: Jakowicka 1995). Poznawać, to znaczy zdobywać wiadomości o czymś, co nas interesuje, na podstawie obserwacji i bezpośrednio doświadczenia, oraz uświadamiać sobie związki i zależności zachodzące między elementami tego, co chcemy poznać (za: Dubisz <red>. 2003, t. P-S, s. 502).

Specyfiką poznawania dziecięcego jest szeroka eksploracja zewnętrzna, przy słabszym wnikaniu w istotę zjawisk. Poznanie zaczyna się od spostrzeżenia i całościowego ujmowania zjawisk zachodzących w środowiskach w jakich dziecko funkcjonuje, oraz w relacjach między nimi. Następną fazą jest poznanie analityczne, oparte na myśleniu polegającym nie tylko na analizie i syntezie tego co się spostrzeża, ale także na abstrahowaniu i uogólnianiu. Myślenie jest tworzeniem treści nawet wówczas, gdy przedmiot lub zjawisko nie działają bezpośrednio na zmysły dziecka (za: Lelonek, Wróbel 1990, s. 45). Treści te wynikają m.in. z dziecięcych przeżyć, dociekań, wyobrażeń i skojarzeń. Charakter myślenia zmienia się wraz ze zmianami rozwojowymi dziecka. Strategia tych zmian zakłada, że:

- a) rozwój nie jest procesem przyrodniczym, dzieci podlegają wpływom społecznym, są „edukowane” lub „wyuczane”;
- b) ogromnie ważna jest rola nauczyciela, jako inicjatora i stymula-

- torą procesów rozwojowych. On jest zarówno wychowawcą, jak i środkiem wychowawczym;
- c) kształcenie nie powinno koncentrować się na aktualnym poziomie rozwoju dziecka, powinno tworzyć nowe strefy jego najbliższego rozwoju (za: Sowińska, Michałak 2004).

Przemiany rozwojowe dziecka powodują, że edukacja wczesnoszkolna staje się kształceniem wielostronnym, którego założeniem jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby odróżniało dobro od zła, miało świadomość przynależności społecznej do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej (za: Dz. U. 2008, nr 4, poz. 17).

Kształcenie wielostronne jest to „(...) taka organizacja i taki przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego (cele, treści, metody, środki i warunki), które optymalnie aktywizują uczących się pod względem intelektualnym, duchowym, emocjonalnym oraz praktycznym, i prowadzą do harmonijnego rozwoju całej osobowości i jej podstawowych funkcji w zakresie poznawania świata i siebie, doskonalenia człowieczeństwa, a także przeżywania świata i działania w nim” (Sowińska 2001, s. 18).

Dzieci w młodszym wieku szkolnym charakteryzują się dużą spontanicznością, pozwalającą im na działania odkrywcze przy zachowaniu obowiązujących reguł. Należy zatem rozwijać ich twórczość i myślenie twórcze. Bazą dla tego procesu jest prawidłowo zorganizowany proces nauczania – uczenia się, oparty na sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych sprzyjających samodzielnemu dochodzeniu uczniów do wiedzy i jej przeżywaniu. Kształcenie wielostronne obliguje uczniów do uczenia się przez przyswajanie, którego podstawą jest pamięć i odbiór treści, a także odkrywanie, gdzie uczeń przyswaja wiadomości drogą rozumowania oraz przeżywanie i działanie.

Współczesna edukacja wczesnoszkolna zawiera trzy wewnętrznie spójne aspekty nadające jej dynamiczności. Aspekt pierwszy dotyczy celów. Edukacja sprzyja szeroko pojętemu rozwojowi dziecka, obejmującemu zarówno wiedzę, jak i umiejętności. Już na tym poziomie kształcenia dąży się do rozwoju i wykorzystania potencjału umysłowego dziecka w toku różnych czynności działaniowych. W drugim aspekcie akcentuje się rolę czynności praktycznych, jakie wykonuje dziecko. Natomiast aspekt trzeci, stanowiący nieodzowny element kształcenia rozwijającego, to relacje międzyludzkie typu: uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, uczeń – inni dorośli.

W edukacji wczesnoszkolnej dominuje wspomaganie i ukierunkowanie całościowego rozwoju dziecka. Dokonują się zmiany w jego osobowości i psychice, które są związane z poznawaniem otaczającego świata. Dziecko jest w dynamice postępujących przemian, wzajemnych relacji, zależności i związków między faktami tworzącymi scaloną rzeczywistość poznawalną, zarówno w aspekcie intelektualnym, jak i motywacyjnym oraz działaniowym (za: Cyganek i in. 1999, s. 5). Dziecko przebywając w środowisku społecznym, kulturowym i przyrodniczym poznaje je, przeżywa i wartościuje, kształtując ty samym wizerunek własny. Jego budowanie jest swoistym procesem „kształtowania siebie”, który należy postrzegać przez pryzmat nabywanych wartości moralnych, społecznych i estetycznych, stanowiących wzór postępowania. Ich wspólną podstawą jest prawda, dobro i piękno (za: Didier 2006, s. 422).

Dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym wartości są determinantami wyborów jego przyszłych decyzji i zachowań. Można je rozpatrywać w ujęciu obiektywistycznym, jako pewną właściwość przedmiotów, niezależnie od tego, jak je oceniają ludzie, oraz w ujęciu subiektywistycznym, jako właściwość nadawaną przedmiotom przez człowieka w zależności od jego potrzeb, woli i uczuć (za: Mróz, Siwińska 2004, s. 8). Wartością jest więc wszystko to, co godne (warte) by o to zabiegać, a nie tylko to, czego się pragnie. Są to, między innymi:

- wartości biologiczne (zdrowie, siła);
- wartości ekonomiczne (prawo);
- wartości estetyczne (piękno);
- wartości moralne (cnota);
- wartości religijne (świętość).

Wartości decydują o systemie wychowania szkolnego, do którego zaliczane są:

- wychowanie rozumowe;
- wychowanie moralne;
- wychowanie estetyczne;
- wychowanie techniczne i do pracy;
- wychowanie fizyczne (za: Petlák, Komorak 2006, s. 152).

Efektywność realizacji celów założonych dla poszczególnych obszarów wychowania jest uzależniona od form i metod procesu wychowania oraz miejsca i kolejności występujących po sobie czynności wychowawczych. Termin *proces* wywodzi się z łacińskiego słowa *procedere*, co oznacza postępowanie naprzód według uporządkowanego i ukierunkowanego ciągu działań, przy zachowaniu zasady ich wzajemnego wynikania.

Proces wychowania, to „przebieg następujących po sobie i powiązanych przyczynowo określonych zmian, stanowiących stadia, fazy i etapy rozwoju czegoś, rozwijanie się, przeobrażanie się czegoś” (Dubisz, *op.cit.* t. T-Z, s. 561). Jest to więc ciąg działań wychowawczych występujących w relacjach między nauczycielami, rodzicami, a dziećmi. Celem tych działań jest kształtowanie i przekształcanie posiadanej przez dzieci wiedzy o świecie, kształtowanie ich uczuć, przekonań, postaw społecznych, moralnych i estetycznych, a także woli i charakteru (za: Dubisz, *op.cit.* t. K-O, s. 1317).

Uważa się, że nie wszystkie relacje podmiotów wychowujących z podmiotami wychowywanymi odpowiadają założeniom procesu wychowawczego, stąd też należy zmierzać do tego, aby wpływały one pozytywnie na kształtowanie jednostki. Jest to wówczas proces zamierzony (intencjonalny), a jego efektywność warunkowana jest

czasem trwania. Kiedy będzie prowadzony przez dłuższy czas, wówczas można osiągnąć optymalne efekty wychowania, co nie znaczy, że długoterminowość przebiegu procesu wychowania nie stwarza zagrożenia w postaci błędów wychowawczych. Mogą one wynikać z niedokładnie zaplanowanego całokształtu oddziaływań wychowawczych, a wówczas naprawienie ich jest trudne i czasochłonne.

Wychowanie, będąc procesem dynamicznym, zmienia się w zależności od warunków oraz założonych celów, treści i metod jego realizacji. Jednak nie wszystkie procesy wychowania charakteryzują się dynamicznością, czego przykładem są niektóre środowiska rodzinne, gdzie wychowanie nie ulega żadnym modyfikacjom, jest jednostronne i autorytatywne. Przekłada się to na rozwój ogólny dziecka, a niejednokrotnie prowadzi do konfliktu między nim a rodzicami.

W przypadku małych dzieci wychowanie jest całkowicie w gestii podmiotu wychowującego, czyli rodziców. Oni ustalają cele wychowania i starają się je realizować. Natomiast w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dużą rolę w wychowaniu odgrywają także zewnętrzne podmioty, tj. opiekunowie i nauczyciele oraz środowisko społeczno-kulturowe w którym dzieci przebywają. Efekty oddziaływań wychowawczych tych środowisk zależą od tego, w jakim stopniu jednostka zaakceptuje wartości moralno-etyczne preferowane przez nie, i czy je „wzbogaci”. Owo „wzbogacenie” jest zjawiskiem pozytywnym, pod warunkiem, że wszystkie podmioty tworzą jedność w zakresie celów wychowania, a ich oddziaływania wychowawcze powtarzają się cyklicznie i nie są identyczne z poprzednimi. Jedność podmiotów wychowujących powinna występować także w sytuacji, kiedy zachodzi potrzeba modyfikacji procesu wychowania ze względu na charakter podmiotu wychowywanego.

Przy realizacji procesu wychowania dzieci w klasach młodszych należy wziąć pod uwagę to, że:

- Rozwój człowieka jest procesem postępującym, ciągłym, dynamicznym, przewidywalnym i zwykle nieodwracalnym.

- Identyfikacja z rodzicami lub opiekunami wiąże się z rozwojem ról społecznych. W poszczególnych etapach życia jednostki oddziałują na nią czynniki biologiczne, psychologiczne, ekonomiczne i społeczne. Owo oddziaływanie ma różny stopień wpływów. W każdym następnym stadium życia jednostka staje przed koniecznością uporania się z nowymi i coraz bardziej złożonymi etapami społecznych dążeń.
- Kierunek i tempo przechodzenia jednostki od jednego poziomu rozwoju do drugiego są uzależnione między innymi od pozycji społecznej środowiska rodzinnego oraz od potrzeb jednostki, a także jej zainteresowań i preferowanych przez nią wartości (za: Czerwińska-Jasiewicz 1979: s. 21-23).

Prawidłowości te potwierdzają tezę, że wychowanie nie odbywa się w próżni i jest to zjawisko polegające na zamierzonym, celowym i regulowanym procesie wejścia jednostki w system społeczno-kulturowy. Składa się ono z czterech etapów tworzących łańcuch kolejnych sytuacji wzajemnie się warunkujących. Są to:

1. Diagnozowanie wstępne.

Wstępna diagnoza stanowi podstawę sprawnego i skutecznego przebiegu procesu wychowania. Polega ona na zebraniu szczegółowych i obiektywnych informacji o podmiocie wychowania. Dotyczą one stanu jego zdrowia psychicznego i fizycznego, a także warunków środowiskowych w jakich funkcjonuje. Wartość zebranych informacji zależy od ilości oraz rodzaju wykorzystanych narzędzi diagnostycznych oraz od zróżnicowanego i zindywidualizowanego podejścia badacza.

2. Projektowanie procesu wychowania.

Działania wychowawcze powinny być jasno sformułowane, konkretne i adekwatne do wieku i okresu rozwojowego podmiotu wychowywanego. Wszystkie czynności składające się na proces wychowania muszą mieć uzasadnienie i być na tyle przekonujące, aby zmotywować podmiot wychowywany do aktywnego udziału w tym procesie.

3. Realizacja, kontrola i regulacja przebiegu procesu wychowania.

Jest to etap stopniowego kształtowania prawidłowej postawy i pożądaných zachowań wychowywanej jednostki, zgodnie z przyjętymi założeniami. W trakcie realizacji tego procesu dokonywana jest weryfikacja bodźców oddziaływania wychowawczego pod kątem ich ewentualnego wzmocnienia, a zarazem zahamowania przejawianych zachowań odbiegających od norm.

4. Diagnostyka końcowa efektów procesu wychowania.

Po zakończeniu zaplanowanych działań wychowawczych przeprowadzana jest analiza i ocena przemian, jakie zaszły u wychowanków i ich konfrontacja z celami procesu wychowania. Ocena efektywności tego procesu musi być obiektywna, czemu służą różnorodne narzędzia diagnostyczne (za: Janiš i in. 2010, s. 35-36).

W relacjach między podmiotem wychowującym, a podmiotem wychowania, występują czynności wzajemne się warunkujące oraz zależności przyczynowo – skutkowe gwarantujące powodzenie procesu wychowania. Przebiegają one w odpowiednich układach zwanych sytuacjami wychowawczymi, które „wielostronnie aktywizują uczniów i stwarzają realne możliwości harmonijnego rozwoju głównych sfer ich osobowości: sfery intelektualnej, sfery emocjonalnej, sfery działań praktycznych” (Siwińska, *op.cit.*, s. 38).

Istotny wpływ na osiągnięcie celów realizowanego procesu wychowania mają także miejsce, czas i warunki materialne, duchowe oraz organizacyjne, w jakich proces jest usytuowany. Stwarzają one dziecku możliwość przejawiania różnorodnej aktywności, a także przeżywania i działania oraz dokonywania wartościowych i pożądaných wyborów zachowań. Są także inspiratorem dziecięcej twórczości (za: Łobocki 2007, s. 42).

Duża spontaniczność dziecka pozwala na działania odkrywcze, przy zachowaniu obowiązujących reguł. Dziecko jest twórcą w sposób naturalny, co należy brać pod uwagę przy organizowaniu

procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach młodszych. Przede wszystkim należy je uaktywnić poprzez rozbudzanie ciekawości, zainteresowań i potrzeb, usuwając tym samym bariery blokującej rozwój postawy twórczej (za: Kujawiński 1990). Rozwija się ona w warunkach wewnętrznych, czyli podmiotowych oraz zewnętrznych, tj. przedmiotowych. Doznanie przez ucznia poczucia podmiotowości daje mu przekonanie, że sam podejmuje działalność, samodzielnie wybiera cel aktywności oraz sposób i środki do jego osiągnięcia, a także sam ocenia przebieg swojej działalności (za: Jakowicka 1990). Wewnętrzna motywacja sprzyja twórczej ekspresji dziecka szczególnie w zakresie działań artystycznych. Na tej płaszczyźnie ma ono możliwość wyrażenia w sposób sugestywny swoich uczuć, przeżyć i myśli.

Zewnętrzne warunki (przedmiotowe) w jakich rozwija się u dzieci twórcza aktywność, to płaszczyzna materialna umożliwiająca im działanie w różnych „tworzywach”, a także metodyczna, czyli stymulowanie i inspirowanie, lub kierowanie przez nauczyciela kreatywną działalnością dziecka (za: Brzezińska 1984). Chodzi o to, by pobudzić je do myślenia i działania, ukierunkować jego myślenie, natomiast nie dopuszczać do szczegółowego instruowania, wskazywania na konkretne czynności, jakie powinno wykonać. Rola nauczyciela sprowadza się do tworzenia sytuacji umożliwiających dzieciom refleksyjne podejście do działania, do samooceny i autoanalizy. Jest to podejście pedagogiczne, stymulujące percepcyjno-innowacyjny sposób nauczania-uczenia, czyli nauczanie problemowe, które „zawiera splot różnorodnych czynności uczniów i nauczyciela, uczy poszukiwania sposobów rozwiązań i metod osiągnięcia celu” (Jakowicka 1987, s. 36).

Problemy stawiane uczniom w klasach młodszych mają za zadanie rozbudzać ich ciekawość, zainteresowania i potrzeby, a tym samym uaktywniać ich. Aktywność jest jedną z podstawowych właściwości natury ludzkiej, dzięki niej utrzymują się różne funkcje organizmu. Ona jest podłożem oraz niezbędnym warunkiem i moto-

rem rozwoju jednostki. Bez szeroko rozumianej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej nie ma zmian w osobowości dziecka. Rozwija się ono przede wszystkim pod wpływem tych działań, które wyprzedzają nieznacznie jego możliwości, które angażują funkcje wewnętrzne jeszcze nie w pełni ukształtowane. Jeżeli dziecko przy pomocy rodziców lub nauczyciela pokonuje trudności i problemy związane z wykonywaniem swoich zadań i uzyskuje zadowalający poziom, to znaczy, że rozbudzone zostały funkcje wewnętrzne, które znajdowały się jeszcze w sferze najbliższych możliwości, ale dotąd nie były wykorzystywane (za: Siwińska *op.cit.*, s. 34).

Problemy na jakie dzieci napotykają powinny mieć charakter sytuacyjny, oraz być otwarte i praktyczne ze względu na występującą u dzieci przewagę myślenia konkretno-obrazowego nad abstrakcyjno-teoretycznym. Problemom należy nadać wartość społeczną przez zintegrowanie ze środowiskiem dzieci i ich potrzebami. Tworzone sytuacje problemowe powinny być podporządkowane procesom myślowym zachodzącym u dzieci w wieku 7 – 11 lat. W tym okresie znajdują się one w tzw. stadium myślenia przedoperacyjnego, tj. uporządkowanego i spójnego systemu myślenia pozwalającego na antycypację wydarzeń i opanowanie własnego otoczenia. System ten jest związany z konkretnym doświadczeniem, stąd też dzieci preferują opisywanie zamiast wyjaśnianie zaobserwowanych zjawisk lub sytuacji. Jest to okres operacji konkretnych, charakteryzujący się:

- myśleniem słowno-logicznym; odwracalnością operacji umysłowych;
- przyswojeniem pojęć logicznych i zdolnością do klasyfikacji hierarchicznej;
- brakiem myślenia abstrakcyjnego;
- możliwością dokonywania kategoryzacji;
- rozumieniem zachodzących relacji (za: Piaget 1972).

Stadium myślenia przedoperacyjnego przechodzi w stadium operacji konkretnych. Wówczas rozwija się u dziecka na poziomie konkretnym wiele zdolności związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o świecie i o sobie samym (za: Wiatrowska 2011 s. 111).

Poszczególne stadia operacji myślowych obligują nauczyciela nauczania początkowego do konstruowania takiego procesu kształcenia, który pobudza u dzieci wewnętrzną motywację inspirującą do myślenia, a następnie do działania. Ich myślenie ma charakter całościowy i wynika z obrazowo-sytuacyjnego podejścia do podmiotu poznania. Najłatwiej dzieci poznają to, w co są włączone aktywnie, czynnościowo, przy czym musi występować etapowość czynnościowego poznawania, tj. od czynności materialnych, konkretnych, do czynności schematycznych, a potem abstrakcyjnych, prowadzących do twórczej ekspresji (za: Wichura 1990).

Etapowość rozwija i kształtuje poznawcze możliwości uczniów tak, że mogą oni przejść od dziecięcego, do bardziej dojrzałego i uporządkowanego rozumienia otaczającej ich rzeczywistości oraz poznania nowych połączeń (splotów) między jej elementami, którymi są:

- a) *rzeczy*, tj. przedmioty materialne, którym przyroda i człowiek nadali określoną formę, konstrukcję i funkcje;
- b) *czynności*, czyli celowa i ukierunkowana aktywność człowieka, wywołująca określone efekty;
- c) *zjawiska*, powstałe w wyniku przemian wywołanych oddziaływaniem materii na materię, lub aktywnością przyrody i człowieka.

Etapowe poznanie przez dziecko rzeczywistości w jakiej funkcjonuje ma trzy formy ściśle ze sobą powiązane, zachowujące równowagę i harmonię, tj.:

- *poznanie zmysłowe*;
- *poznanie umysłowe*;
- *poznanie przez działanie*.

Za czynność nadrzędną w procesie poznania należy uznać działanie ze względu na to, że umożliwia ono zaspokajanie potrzeb.

Równoległe z procesami poznawczymi przebiegają dwa inne procesy, tj. *proces kształcenia* oraz *proces kształtowania osobowości*.

Pierwszy obejmuje:

- a) kształcenie *s e n s o r y k i*, czyli umiejętności poznawania za pomocą zmysłów cech rzeczy, czynności i zjawisk;
- b) kształcenie *i n t e l e k t u*, czyli zdolności myślenia – kształtowania pojęć, wyobrażeń i sądów;
- c) kształcenie *m o t o r y k i – m o t o r y c z n o ś c i*, czyli zdolności wykonywania czynności ruchowych; ogółu funkcji ruchowych.

U dzieci w wieku wczesnoszkolnym przeważa motoryczność odruchowa, całkowicie niezależna od woli oraz motoryczność automatyczna, w której wola uczestniczy jedynie po to, by wywołać ciąg automatycznych ruchów, np. chodzenie, jedzenie, itd. Ważne jest zatem, aby u dzieci kształtować przede wszystkim motoryczność świadomą (woluntarystyczną), gdzie każdy gest i ruch przed wykonaniem jest przemyślany (za: Didier *op.cit.* s. 246).

Proces kształtowania osobowości, to przede wszystkim:

- kształtowanie postawy *b a d a w c z e j* – poszukującej walorów rzeczy, czynności i zjawisk, a zarazem budzenie zainteresowań społeczeństwem, przyrodą, techniką, kulturą i sztuką;
- kształtowanie postawy *d i a g n o s t y c z n e j* – rozpoznanie przyczyn zaobserwowanych skutków, oraz analizowanie własności i walorów rzeczy, czynności i zjawisk występujących w obszarze sztuki;
- kształtowanie postawy *o r g a n i z a t o r s k i e j* – samodzielne organizowanie praktycznego działania twórczego;
- kształtowanie postawy *t w ó r c z e j* – wykazywanie własnej inwencji przy rozwiązywaniu problemów w działaniu twórczym;
- kształtowanie postawy *m o r a l n o – s p o ł e c z n e j*, tj. uczenie się zasad dobrego postępowania w relacjach z otoczeniem i odpowiedzialnego zachowania w działaniu;
- kształtowanie postawy *e s t e t y c z n e j* – zdolności odczuwania; wrażliwości na piękno, poczucie piękna.

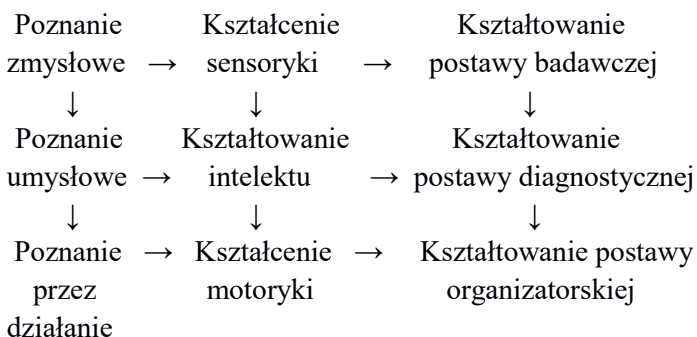
Kształtowanie osobowości, to także nabywanie kompetencji ponad przedmiotowych, które przejawiają się m. in. w:

- pozytywnym stosunku do nauki, oraz rozwijaniu ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy;
- rozumieniu świata, umiejętności dostępu do różnych źródeł informacji i korzystania z nich;
- samodzielności, oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie;
- ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej;
- aktywnym i etycznym uczestnictwie w życiu społecznym.

Procesy poznawcze i kształcące tworzą system dydaktyczny o uporządkowanej, wewnętrznie spójnej i logicznie niesprzecznej budowie. Jego elementy wzajemnie się warunkują, nadając nauczaniu początkowemu charakter nauczania strukturalnego. Są to: cele, treści, metody, prawa i prawidłowości, środki sterowania i regulowania czynnościami uczenia się uczniów i kształtowania ich osobowości.

Schemat nr 1.

Wzajemne zależności procesów poznawczych i kształcących, jakie zachodzą na etapie edukacji wczesnoszkolnej.



(za: Drejer 2010, s. 21)

Ważną rolę spełniają warunki w jakich te procesy przebiegają. Chodzi przede wszystkim o tworzenie przez nauczyciela sytuacji dydaktycznych obligujących uczniów nie tylko do czynnego uczestniczenia w działaniach edukacyjnych nauczyciela, ale także ich przeżywania. Sytuacje dydaktyczne spełniają dwie zasadnicze funkcje, tj. *funkcję wizualno-informacyjno-poznawczą* i *funkcję motywacyjno-aktywizująco kształcącą*.

Funkcja wizualno-informacyjno-poznawcza charakteryzuje się tym, że nagromadzony zbiór bodźców aktywnie oddziałuje na zmysły i intelekt ucznia (myślenie), motywując go do nauki. Rozwija się wówczas aktywność intelektualna pozwalająca uczniowi wielostronnie ujmować to, co poznaje. Postawą tego rozwoju jest odkrywanie przez spostrzeganie oparte na receptorach wzroku, słuchu i dotyku. Odkrywanie prowadzi do analizy i syntezy podmiotów poznania, pozwala rozumieć zachodzące między nimi prawidłowości i walory, takie jak: ład, harmonia, porządek i wzajemne uwarunkowania.

Funkcja motywacyjno-aktywizująco-kształcącą stanowi o rozwoju sensoryki, tj. mechanizmu spostrzegania i motoryki, czyli mechanizmu działania. Jeśli dzieci mają odpowiednie warunki, to wówczas wyzwala się u nich aktywność emocjonalna motywująca je do nauki i aktywność motoryczna, pobudzająca do działania. Od stopnia emocjonalnego zaangażowania się dzieci w naukę, a także od ich wieku, zależy rozwój posiadanych uzdolnień twórczych. W okresie przedszkolnym dzieci przejawiają twórczość ekspresyjną. W ich działaniu jest wiele spontaniczności i swobody. W sposób specyficzny postrzegają one świat i przeżywają rzeczywistość w jakiej się znajdują.

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieci rozpoczynają twórczość produkcyjną i odkrywczą. Zaczynają analizować efekty swojej działalności twórczej, porównywać je z innymi i odkrywać nieznane im do tej pory obszary działań (za: Petlak, *op.cit.* s. 62). Jednym z takich obszarów jest sztuka. Umożliwia ona dzieciom rozwijanie aktywności twórczej i przeżywanie efektów tworzenia, mobilizuje je do uczenia się i wychowuje.

II. Kontakt dzieci ze sztuką

1. Mechanizmy poznawania sztuki

Sztuka obecna jest w życiu każdego człowieka. Uprzyjemnia czas, bawi, nastroja, uspokaja, pobudza i koi, wpływa na cały organizm. Kształtuje osobowość, rozwija funkcje poznawcze, sferę uczuciowo-emocjonalną, ruchową, postawy moralne, społeczne, estetyczne i kulturalne. Definiowana jest, jako „(...) dziedzina ludzkiej działalności artystycznej, wyróżniana ze względu na reprezentowane przez nią wartości estetyczne; także wytwór lub wytwory takiej działalności” (Dubisz, *op.cit.*, t. P-S, s. 1545). Kontakt ze sztuką jest ważnym elementem ludzkiej egzystencji, bowiem „przez sztukę i w sztuce ludzie tworzą swój własny świat kształtów i barw, dźwięków i słów, zdarzeń i problemów, przeżyć i wzruszeń, a także doznań osobistych i wspólnych” (Suchodolski 1997, s. 160).

Sztuka, jak zauważa Irena Wojnar (2000, s. 240), jest pomocna człowiekowi w budowaniu własnego życia i siebie samego, „(...) prowadzi człowieka do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, a ono nie poucza, lecz raduje i nasycza naszą świadomość, nasze zmysły, wyobraźnię i uczucia – podobnie jak woda i chleb sycą nasze ciało” (Szuman 1962, s. 88). „Wzbogaca wizje i sposoby życia, wiedzę człowieka o sobie samym (samowiedzę), a dzięki doświadczeniu łączącemu doznania (przeżycia) i działania estetyczne (artystyczne), kształtuje nasze własne człowieczeństwo” (Wołoszyn 1998, s. 79). Dużą rolę w tym procesie odgrywa również sztuka ludowa, tj. „artystyczna twórczość rzemieślnicza pochodząca przeważnie z terenów wiejskich, związana z systemem obyczajów i wierzeń mieszkańców wsi, w dużej mierze niezależna od zmiennych prądów artystycznych rozmaitych epok” (Winzer 2000, s. 242).

Jest ona integralną częścią kultury ludowej, a tworzą ją artyści ludowi, jak meblarze, snycerze, malarze, garncarze, tkacze i hafciarze. Przedstawiają oni w swoich wytworach bogate wartości artystyczne i estetyczne, (...) stanowiące źródło przeżycia estetycznego” (Dyląg, *op.cit.*, s. 98).

Sztuka posiada właściwości wzbogacające osobowość człowieka pod względem wartości umysłowych i treści życia emocjonalnego, wzbudza poczucie piękna, a zarazem rozkoszy, przyjemności i odprężenia psychicznego (za: Dzikomska-Kaczan 2015, s. 98). Jako przestrzeń uniwersalnych wartości stanowi ona płaszczyznę odniesienia dla nauk humanistycznych, przyrodniczych i technicznych. Ważne jest zatem, aby od najmłodszych lat dzieci obcowały ze sztuką, poznawały jej bogactwo i piękno, zarówno poprzez odbiór artystycznych wytworów, jak i samodzielne ich tworzenie.

Pojęcie *sztuka* w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej oznacza działalność twórczą dzieci w różnych dziedzinach. Konkretyzuje się poprzez wyrażanie dziecięcych myśli i uczuć w *percepcji* i *receptji dzieł sztuki*. One je uczą i wychowują, dają też poczucie radości.

Percepcja wytworów sztuki wymaga ustalenia proporcji pomiędzy kształceniem umiejętności odbioru dzieł sztuki (odbiorcy dzieł sztuki), a kształceniem aktywności własnej dziecka (jej twórcy). W świecie współczesnym „wzrastają wielorakie możliwości dostępu do sztuki, zarysowuje się wyraźnie niebezpieczeństwo przekształcania się postawy odbiorczej w bierne i powierzchowne przejmowanie informacji o życiu artystycznym i jego wydarzeniach. W tej sytuacji, kształcenie aktywności własnej jest metodą zapewniającą pogłębianie stosunku do sztuki, zrozumienie jej struktury przez uzyskiwaną z własnego doświadczenia znajomość procesu twórczego” (Suchodolski, *op.cit.*, s. 169).

Wiedza o sztuce, jaka jest przekazywana dzieciom w szkole, zyskuje nowy wymiar znaczeniowy. Nie powinno się ją traktować, „jako zbiór informacji przeznaczonych do wyuczenia, ale jako zespół podnieć, wzbudzających dyskusję i orientujących postawę wobec

konkretnych dzieł sztuki” (Suchodolski, *op.cit.*, s.170). Percepcja dzieła sztuki, to „złożony proces, wymagający nieraz długiej nauki, polegający na wnikanii myślą w to, co zostało przedstawione. Dziecko instynktownie szuka oczami jedynie samej treści przedmiotów i istot żywych, a nie ich wyglądom. Dla najmłodszego odbiorcy rzeczywistość namalowana jest rzeczywistością żywą (Szuman *op.cit.*, s. 85).

Poprzez obcowanie ze sztuką dziecko „(...) osiąga rozszerzenie świata swych przeżyć i świata, jako integralnej części swej osobowości” (Tyszkowa 1979, s. 7). Dotyczy to plastyki, a więc działań artystycznych percypowanych wzrokowo, takich jak: rysunek, grafika, malarstwo, rzeźba, architektura i rzemiosło artystyczne, a także muzyki i tańca oraz teatru (za: Drejer 2013, s. 43). Sztuka przygotowuje dzieci do dostrzegania, rozumienia i przeżywania wartości jej wytworów oraz treści w nich zawartych, a także do przyswajania pojęć z nimi związanych. Prowadzi również do rozwoju myślenia przyczynowego, którego źródłem jest *dociekanie*, czyli „wykrywanie, badanie istoty jakiegoś zjawiska, jakiejś rzeczy” (Dubisz, *op.cit.*, t. A-J, s. 632).

Dociekanie jest istotą rozwoju dziecka przez sztukę. Jego podstawę stanowi „własna aktywność działaniowa i umysłowa dziecka, w której przejawia się potrzeba zaspakajania ciekawości intelektualnej dotyczącej nie samej zmienności zjawisk, jak przy oglądaniu obrazków w książce, czy w filmie, nie zjawisk nadzwyczajnych i sensoryjnych, lecz dokładnego zrozumienia rzeczy otaczających i zwykłych, przez drobiazgową znajomość szczegółów i poznanie przyczyny lub sposobu ich działania.

Dociekanie, jako życiowa forma rozwoju, wymaga stałej obserwacji, wciąż powtarzanej, skupionej uwagi, porównywania i zestawiania ze sobą podobnych rzeczy, grupowania ich i klasyfikowania. Dzięki temu kształtują się podstawowe funkcje poznawcze, takie jak: uwaga, spostrzeganie, pamięć, wnioskowanie, inteligencja (za: Kunowski 1993, s. 207).

W klasach młodszych dociekanie ma formę aktywną. Jej pierwszą fazą jest obserwowanie i analizowanie przez dziecko rzeczy, sytuacji i zjawisk występujących w dziedzinie sztuki, którą poznaje. Następną fazą aktywności dociekaniowej jest działanie, polegające na prawidłowym układzie intencjonalnych czynności wykonywanych przez dziecko. Efektywność tych działań oraz stopień aktywności dociekaniowej dziecka zależą od tego, czy działania są *rozumne*, tzn., czy uczeń wie, w jaki sposób wykonać określone czynności związane z wytworem sztuki, aby uzyskać zaplanowany efekt dociekania, i czy są *celowe*, tzn., czy uczeń jest przekonany o słuszności swojego działania.

W trakcie działań następuje kształcenie postawy i inwencji twórczej, rozwój myślenia i postrzegania, pobudzanie i pogłębianie uczuć i doznań oraz rozwój zdolności emocjonalnego przeżywania wartości estetycznych. Ponadto, działania rozumne i celowe uczą przestrzegania zasad i norm współżycia w trakcie tworzenia wytworu artystycznego, integrują ucznia z otoczeniem, wdrażają do stosowania zasad estetyki w swym otoczeniu, kształtują indywidualne zainteresowania i zdolności dziecka.

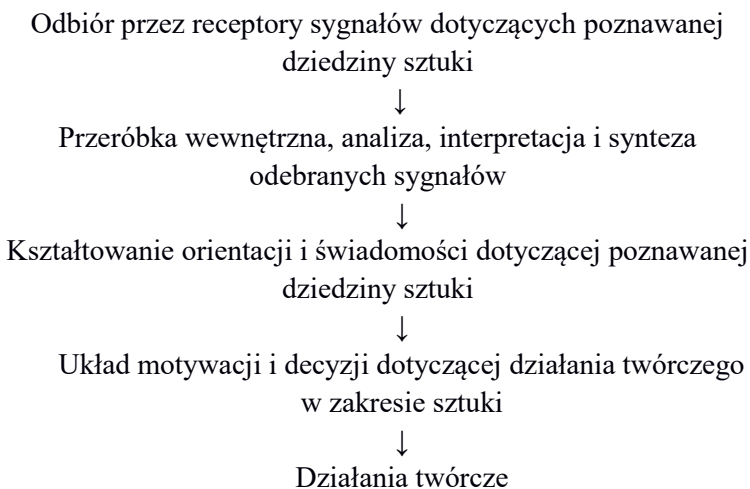
Twórcze działania dziecka w obszarze sztuki zależą od etapu jego rozwoju poznawczego. W wieku przedszkolnym cechuje je duża spontaniczność i swoboda, co przekłada się na twórczość ekspresyjną, natomiast na etapie edukacji wczesnoszkolnej dziecko zaczyna wnikliwie obserwować to, co wiąże się z dziedziną sztuki, którą poznaje. W okresie tym dzieci potrafią formułować hipotezy bez odniesienia się do konkretnych doświadczeń. Rozważając jakiś problem, są w stanie tworzyć różne hipotezy i dedukować na podstawie wyników. Jest to okres, gdzie obok myślenia konkretno-obrazowego zaczyna stopniowo rozwijać się myślenie abstrakcyjne (za: Petlak, Komora, *op.cit.*, s. 58). Działania dziecięce w okresie wczesnoszkolnym mają charakter odkrywczy. Dzieci zaczynają analizować efekty swojej aktywności poznawczej i twórczej. Porównują je z innymi i odkrywają nieznanne im do tej pory elementy

rzeczywistości artystycznej z którą wchodzi w relacje. One działają na ich zmysły, wywołują odpowiednie wrażenia i inspirują myślenie, którego efektem są wyobrażenia, pojęcia i sądy o poznawanej sztuce.

Sztuka pobudza u dzieci określone procesy zmierzające do doskonalenia percepcji, poczucia estetyki (pierwsze doświadczenia najczęściej decydują o późniejszych upodobaniach estetycznych), przestrzeni, harmonii wewnętrznej, rozwoju aktywności intelektualnej, emocjonalnej (odwołanie do uczuć i wrażliwości dziecka) oraz twórczej (rozbudza wyobraźnię), sprzyja działaniom artystycznym. Poznawanie sztuki jest procesem złożonym, składającym się z układów między którymi zachodzi struktura funkcjonalna.

Schemat nr 2.

Zależności zachodzące między poszczególnymi układami



(za: Drejer 1986, s. 2)

Dziecko poznając sztukę spotyka się z mnóstwem sygnałów prostych i złożonych, które mają odpowiednie znaczenie dla procesu uczenia się. Największy odbiór różnorodnych sygnałów odbywa się

w procesie działaniowym. Wówczas spostrzega ono nie tylko walory i cechy wytworu sztuki, ale również ich związki przyczynowe. Jest to spostrzeganie wielostronne, wzmacniane receptorami dotyku i słuchu. Przy napływie sygnałów znaczących odbierane są także sygnały zaliczane do tzw. „szumów”, które utrudniają tworzenie się w umyśle dziecka prawidłowego wyobrażenia o poznawanej sztuce. Aby je wyrugować, należy stworzyć warunki do odbioru wyłącznie sygnałów wartościowych, zawierających zwarte i logiczne informacje. One umożliwiają dziecku poznanie danej dziedziny sztuki i twórcze w niej działanie, jak również pozwalają na dokonywanie indywidualnej transformacji napływających informacji, prowadzącej do odkrywania znaczeń i nadawania sensu oddziaływaniom sztuki.

Analiza, interpretacja i synteza odbieranych sygnałów, to procesy z zakresu umysłowego poznania sztuki przez dzieci. Sygnały te decydują o stopniu ich orientacji w wybranym obszarze sztuki. Im większa ona jest orientacja, tym łatwiej podjąć dzieciom decyzję dotyczącą doboru metod i środków działania twórczego, a także dokonywać jego autokorekty i samooceny.

Język sztuki jest pierwszym językiem dziecka, stąd też okres edukacji wczesnoszkolnej określa się umownie okresem sztuki dziecka (za: Więckowski 1998, s. 193). Znalazło to odzwierciedlenie w koncepcji wychowania dzieci przez sztukę. Na temat jej wartości wychowawczych wypowiedział się już Platon, uważając, że kontakt człowieka z wytworem sztuki wrywa go z codzienności i przyczynia się do jego uspokojenia. Umożliwia mu koncentrację nad rozwiązaniem aktualnych problemów. Z kolei, według Arystotelesa, sztuka nie tylko dostarcza ludziom wzorów postępowania w życiu, ale także umożliwia im wyładowanie nadmiaru energii i wyzwolenia się z natłoku różnorodnych przeżyć, jakie życie im dostarcza (za: Zarzecki, s. 132).

Wpływ sztuki na wielostronny rozwój i wychowanie dzieci, w tym wychowanie estetyczne, jest determinowany funkcjami, jakie ona spełnia w tych procesach.

Funkcja poznawcza; sztuka jest kopalnią wiedzy o człowieku i jego otoczeniu oraz materialnym i duchowym dorobkiem ludzkości.

Funkcja kształcąca; sztuka wzbogaca wyobraźnię, rozwija uzdolnienia twórcze, uczy dostrzegania rzeczy nowych i godnych postrzegania.

Funkcja ludyczna; sztuka pozwala na godziwe i przyjemne spędzanie czasu wolnego.

Funkcja katartryczna; sztuka pozwala odreagować dramatyczne przeżycia.

Funkcja terapeutyczna; sztuka leczniczo wpływa na różnego rodzaju dolegliwości.

Funkcja kompensacyjna; sztuka kompensuje braki odczuwane w życiu codziennym.

Funkcja moralna; sztuka sprzyja rozwojowi moralnemu jednostki.

Funkcja społeczna; sztuka integruje członków danej społeczności wokół wartości zawartych w dziełach artystycznych.

Funkcja afirmacyjna; sztuka skłania do wyrażania się z uznaniem o jej twórcach.

Funkcja estetyczna; sztuka jest cennym źródłem przeżyć, wzbogaca je z wykorzystaniem tkwiących w niej wartości. Pozwala jednostce postrzegać otaczającą ją rzeczywistość w sposób wyostrojony i wysubtelniony, co przekłada się na jej wychowanie (za: Zarzecki, *op.cit.*, s. 131).

2. Dziecięca twórczość plastyczna

Pojęcie *twórczość* jest bardzo szerokie, dlatego nie istnieje jedna spójna definicja określająca ten termin. Psychologowie, socjologowie i pedagodzy różnie ją interpretują i opisują. Angielski teoretyk sztuki, Herbert Read, zajmujący się psychologią twórczości twierdził, że „twórczość to proces, dzięki któremu powstaje coś, co przedtem nie miało kształtu, ani cech” (Read 1976, s. 31). Natomiast wg. Stanisława Popka, twórczość to, umiejętność widzenia, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania sobie pytań i angażowania się w działanie”(Poppek 1988, s. 26).

Z filozoficznego punktu widzenia, twórczość, to tworzenie, czyli „(...) czynność robienia czegoś z nicości. Problemy dotyczące aktu tworzenia odnoszą się do twórczości ludzkiej (zajmuje się nimi filozofia pracy, a zwłaszcza filozofia sztuk pięknych) i do stworzenia świata przez Boga” (Didier, *op.cit.* s. 415). Akt ten należy postrzegać w kategoriach procesu, którego istotą jest szereg czynności psychicznych i fizycznych, prowadzących do powstania nowego, użytecznego wytworu (za: Szewczuk 1985, s. 78).

Z zagadnieniem twórczości nierozzerwalnie wiąże się pojęcie *postawy twórczej*. Przejawia się ona m.in. w mobilności myślenia, zdolności do przeobrażania rzeczy oraz w umiejętności dokonywania analizy i syntezy (za: Gloton 1976, s. 54). Człowiek twórczy jest wrażliwy, otwarty na nowe doświadczenia, kreatywny.

Dzieci już od najmłodszych lat wykazują postawę twórczą. Są ciekawe świata, otwarte, spontaniczne, niezależne i odważne, potrafią fascynować się wykonywanym zadaniem. Postawy takie należy akceptować i rozwijać poprzez tworzenie warunków do swobodnego działania, w czasie którego będą one mogły wykorzystać swój potencjał twórczy. Możliwości takie daje sztuka, ona wyzwala u dzieci napięcia, emocje, uczucia, radości i niepokoje. Staje się środkiem łączności z otoczeniem. Dzięki niej dzieci zaczynają dostrzegać środowisko w jakim przebywają i je rozumieć.

Szczególną rolę w rozwoju postawy twórczej u dzieci odgrywa plastyka. Tworzenie w tej dziedzinie jest ściśle powiązane z rozwojem spostrzeżeń, wyobrażeń, pojęć, a także zainteresowań i uzdolnień (za: Tartas 1993, s. 410). Motywem działań plastycznych dziecka jest bardzo często chęć ruchu, pozostawienie śladów, w wyniku czego powstają nieoczekiwane kształty, coś się zmienia, rośnie, przeobraża. Coś pozornie „bezsensownego” nagle zyskuje znaczenie (za: Fleck-Bangert 2001, s. 136).

Twórczość plastyczna dziecka powinna być w polu zainteresowań szkoły i rodziców ze względu na jej znaczące oddziaływanie na osobowość dziecka. Przejawia się ona przede wszystkim w wartości-

waniu siebie i samoocenie, samoświadomości, samorealizacji i kreacji, a także w uspołecznieniu (za: Popek *op.cit.*, s. 33). Dzieci czują potrzebę działań plastycznych, i wykazują się w tym zakresie dużą aktywnością. Już w wieku 1,5 roku – 3 lata, powstają pierwsze rysunki dziecięce. Są to przypadkowe, nieprzemyślane i niezaplansowane linie zwane *bazgrotami*, stąd też okres ten określa się mianem *okresu bazgrot*. Ich źródłem jest aktywność motoryczna dziecka. Linie i kreski nie podlegają kontroli wzroku dziecka, rysując, często patrzy ono w inną stronę i nie skupia się na wykonywanej czynności.

Również malowanie w okresie bazgrot jest chaotyczne, o czym świadczy przypadkowy dobór kolorów. Barwa, którą dziecko używa, odgrywa zatem podrzędną rolę. Dopiero, gdy dziecko zaczyna swoje bazgroty nazywać, wówczas w sposób przemyślany stosuje odpowiednie barwy chcąc podkreślić znaczenie elementów składających się na wytwór jego działań plastycznych. Wiąże się to z umiejętnością rozróżniania kolorów i wyboru odpowiedniego. Jest to pierwszy etap percepcji barw, w którym nie ma konieczności ich nazywania (za: Lowenveld 1977, s. 60). Chociaż dziecko przejawia zainteresowanie kolorami, to jednak nadal używa ich przypadkowo.

Pod koniec trzeciego roku życia proces bazgrania u dzieci staje się bardziej świadomy. Powstają wówczas linie pionowe, poziome i krzyżujące się linie krzywe, a także formy koliste, prowadząc do pierwszego kształtu, jakim jest koło. „W stadium, w którym dziecko zaczyna rysować koło, kształt nie jest jeszcze zróżnicowany. Koło nie oddaje krągłości, lecz jakąś ogólniejszą cechę mającą świadczyć, że coś jest rzeczą, że jest uchwytnie, zwarte i wyróżnia się z tła pozbawionego wyrazistego charakteru” (Arnheim 1978, s. 183).

Za pomocą koła dziecko rysuje niemal wszystko (mamę, dom, kota), nazywając odpowiednio swoje rysunki. Oznacza to, że zaczyna ono pojmować zależności pomiędzy sobą a otoczeniem i wchodzi w fazę myślenia wyobrazeniowego. Zaczyna także rozumieć znaczenie przestrzeni, często umieszczając na obrazkach małe kształty koliste w dużych. Jest to najprostszy schemat ujmowania przez dzieci

relacji przestrzennych. Wchodzą one wówczas w okres schematyczny, zwany okresem *ideo plastyki*, który trwa do 12 roku życia. Prace plastyczne z tego okresu nie obrazują bezpośrednio spostrzeganych przez dzieci przedmiotów i zjawisk, lecz przedstawiają to, co one wiedzą o otaczającym je świecie i jak go przeżywają. Są one bardzo zróżnicowane pod względem posiadanych przez nie umiejętności rysowania.

W rysunkach dziecka czteroletniego następuje uprzedmiotowienie wypowiedzi plastycznych. Pojawiają się na nich ludzie, przedstawieni w bardzo uproszczonej formie. Postaci i przedmioty rozrzucone są na powierzchni kartki chaotycznie. Jest to faza *głowonogów* i *głowotułowia*. W wizerunkach ludzi zaczynają się pojawiać szczegóły, poza ubiorem, który zaznaczony jest jako kontur. W tym samym czasie dzieci zaczynają, w sposób uproszczony, rysować drzewa, a także pojazdy, które początkowo mają formę plamy, okręgu oraz prostokąta.

Pomiędzy 5 a 7 rokiem życia twórczość plastyczna dziecka wchodzi w okres *schematu uproszczonego*. Wtedy postać ludzka, chociaż przedstawiona w sposób uproszczony i prymitywny, zbudowana jest poprawnie. Elementy rysunku, wcześniej chaotycznie porozrzucone na płaszczyźnie, zaczynają układać się w określoną całość. Rysunki dziecięce mają charakter ideoplastyczny, a nie wyobrażeniowo – pamięciowy, ponieważ dziecko nie rysuje tego, co widzi, ale to co wie o otaczającym go świecie. W wytworach plastycznych ujawnia swój wewnętrzny model (schemat – symbol) świata, zabarwiony silnymi przeżyciami emocjonalnymi (za: Szuman 1990, s. 41).

Przedział wiekowy 7 – 12 lat, to okres *schematów wzbogaconych*, gdzie następuje stopniowe wzbogacanie formy w „akcydensy” typowe oraz ma miejsce bogata ornamentyka i dekoracyjność prac dziecięcych. W postaciach ludzkich jest wiele szczegółów, a w rysunkach pojawia się linia podstawy i linia nieba. Dzieci intuicyjnie zaczynają stosować perspektywę prześwietlającą, ukazującą wnętrza domów, samochodów i innych przedmiotów, a nawet ludzi, oraz

układ topograficzny, pasowy, gdzie kolejne plany przedstawione są w formie pasów, jeden nad drugim. Kolorystyka rysunków staje się bogatsza i bardziej dostosowana do tematyki.

Po zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej dzieci wchodzi w okres po schematyczny, zwany okresem *fizjoplastyki* (12-15 lat). Jego pierwszą fazą, przypadającą na dwunasty i trzynasty rok życia, jest *realizm wraźniowy*. Charakteryzuje się on tym, że dzieci w swych pracach próbują naśladować naturę. Druga faza (13-15 lat) określana jest mianem *realizmu intelektualnego*, inaczej *wizualnego*, w którym pojawia się trójwymiarowe ujęcie form i następuje stopniowe zanikanie indywidualnej świeżości i oryginalności prac. Daje się w nich zauważyć kryzys twórczy autorów. Dokładne ustalenie, gdzie i kiedy kończy się u dzieci jeden okres twórczości rysunkowej, a rozpoczyna kolejny, nie jest łatwe, ponieważ zależy to od stopnia posiadanych przez nie, a także wykształconych, zdolności rysunkowych.

Działania plastyczne wprowadzają dzieci w obszar wartości estetycznych, uwrażliwiają je na piękno, rozwijają spostrzegawczość i wyobraźnię, zachęcają do poznawania i przeżywania. Poprzez plastykę poznają one również takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak architektura, rzemiosło artystyczne i sztuka ludowa. Uczą się opisywać cechy charakterystyczne wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego dziedzictwa kultury, posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla nich.

Plastyka obok mowy stanowi dla dzieci płaszczyznę wypowiedzi, wyrażania własnych myśli i uczuć, a także rozwoju myślenia twórczego. Poprzez obcowanie z plastyką są one przygotowane do podejmowania wyzwań, uczą się wytrwałości w działaniu, przez co podnosi się ich samoocena, a także poczucie spełnienia i zadowolenia. W trakcie rysowania, malowania i innych działań plastycznych, rozwijają się u dzieci zdolności manualne i motoryka mała, pobudzone zostają zmysły wzroku i dotyku.

W okresie wczesnoszkolnym, edukacja plastyczna przebiega na dwóch poziomach. W klasie pierwszej kontynuowany jest proces

zapoznawania dzieci ze sztuką, który rozpoczęty został w przedszkolu, natomiast w klasach kolejnych jest on podporządkowany szeroko pojętym celom i zadaniom edukacji plastycznej.

Uczeń kończący klasę pierwszą powinien:

- a) wypowiadać się w wybranych technikach plastycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni;
- b) posługiwać się środkami wyrazu plastycznego (kształt, barwa i faktura), ilustrować sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką oraz korzystać z narzędzi multimedialnych;
- c) wykonywać proste rekwizyty (np. lalkę, pacynkę) i wykorzystywać je w małych formach teatralnych, a także tworzyć przedmioty związane ze sztuką ludową regionu w którym mieszka;
- d) rozpoznawać wybrane dziedziny sztuki, tj.: architekturę, w tym architekturę zieleni, malarstwo, rzeźbę, grafikę oraz wypowiadać się na ich temat.

Uczeń kończący edukację wczesnoszkolną powinien mieć opionowaną wiedzę i umiejętności w zakresie *percepcji sztuki, ekspresji przez sztukę, oraz recepcji sztuki.*

Percepcja sztuki, to:

- a) umiejętność określania swojej przynależności kulturowej poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i tradycjami kultywowanymi w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym;
- b) uczestniczenie w życiu kulturalnym środowisk;
- c) wiedza o istnieniu placówek kultury działających na rzecz środowiska;
- d) korzystanie z przekazów medialnych dotyczących sztuki i stosowanie ich w swojej działalności twórczej.

Ekspresja przez sztukę, to:

- a) podejmowanie działalności twórczej w oparciu o określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne;

- b) realizowanie się w formach plastycznych płaskich, poprzez wykonywanie rysunków kredką, kredą, ołówkiem i patykiem, a także malowanie farbami oraz wykorzystywanie nietypowych narzędzi, stosując zróżnicowaną wielkość arkusza;
- c) realizowanie się w formach plastycznych przestrzennych poprzez proste projekty w zakresie prac z papieru, kartonu i materiałów odpadowych, np. własnoręczne wykonanie strojów dla lalek.

Recepcja sztuki, to:

- a) umiejętność rozróżniania dziedzin działalności twórczej człowieka, jak architektura, sztuki plastyczne, fotografika, film, rzemiosło artystyczne, sztuka ludowa;
- b) umiejętność rozpoznawania wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisywania ich cech charakterystycznych w oparciu o elementarne terminy właściwe dla tych dziedzin działalności twórczej.

Duże znaczenie w procesie rozwoju wrażliwości estetycznej u dziecka ma jego kontakt wizualny z obrazem, jako wytworem sztuki. Jest to plastyczna wizja świata, zbiór kształtów, symboli oraz znaczeń, przez które twórca odwołuje się do wyobraźni, emocji i wrażliwości odbiorcy, a także do jego humanistycznej kultury. Obraz w sztuce, to symbol, kod znaczeniowy, przekaz ikoniczny oddziałujący na zmysł wzroku, pobudzający i aktywizujący wyobraźnię, kształtujący procesy spostrzegania i ujmowania świata. Posiada on ogromną zdolność komunikacji, pozwalającą na łatwiejsze przejście od schematu do przedstawionej rzeczywistości.

Obraz nie działa, jak słowa następujące po sobie w czasie, lecz symultanicznie dokonuje się w jednym akcie widzenia. Wspomaga w wyrażaniu własnych myśli i uczuć poprzez nowe, ciekawe formy prostej ekspresji plastycznej, jaką są punkt, linia, plama, barwa, faktura, płaszczyzna a także poprzez bardziej złożone formy, jak wielkości, proporcje, kontrasty, kształty, układy kompozycyjne, ruch,

przestrzeń (za: Dryden, Vos 2000, s. 209). Pobudza dziecięcą wyobraźnię i fantazję, rozwija i kształci zmysły spostrzegania, doznawania i odczuwania. Sprzyja procesom interakcji pomiędzy dzieckiem i środowiskiem, umożliwia wykorzystanie zdobytych przez dziecko doświadczeń percepcyjnych. Jest impulsem do tworzenia własnych wypowiedzi. Dokonując wyboru obrazów pod względem struktury, treści i formy, należy kierować się możliwościami percepcyjno-ekspresyjnymi i intelektualnymi dzieci. One żywiej reagują na dzieła barwne o czystych, nasyconych barwach i wyrazistych wartościach wizualnych. Ważne jest, aby prezentowane obrazy zawierały tematykę bliską dzieciom, wówczas chętnie wypowiadają się na ich temat, dokonując spontanicznie i w sposób dowolny ich interpretacji. Nadają im indywidualnych znaczeń, uwarunkowanych osobistymi skojarzeniami, wyobrażeniami, przeżyciami i marzeniami. Podejmują próby wartościowania obrazów (piękne, brzydkie, ładne, śmieszne, itp.) i określania ich nastrojów wyrażonych barwami (kolory jasne – wesołe, ciemne – smutne, straszne), nie znając środków, jakimi posługiwali się twórcy obrazów.

Dzieci oceniają obrazy intuicyjnie, ale wnikliwie, co świadczy o posiadaniu przez nie umiejętności dostrzegania, rozumienia, a także przeżywania wartości wizualnych obrazów. Ważne jest zatem, aby nauczyciel omówił środki wyrazu artystycznego i narzędzia, jakimi posługiwał się twórca obrazu, a także ogólną ideę wynikającą z jego przemyśleń. Najlepszą płaszczyzną realizacji tych zadań są wystawy prac plastycznych, gdzie dzieci mogą wykazać się umiejętnością analizowania prezentowanych dzieł.

Na zdjęciach przykładowe obrazy z wystawy zorganizowanej w Bibliotece Państwowej Karkonoskiej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, na której wskazówki metodyczne nt. *Jak uczyć dzieci patrzenia na obraz* przekazał studentom kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna i Przedszkolna, mgr Leopold Sendera, nauczyciel – artysta plastyk.



Zdjęcie nr 1.



Zdjęcie nr 2.

(Zdjęcia: archiwum biblioteki)

W okresie wczesnoszkolnym dokonuje się u dzieci przełom natury psychicznej i następuje intensyfikacja procesów poznawczych. Znajdują się one w idealnym dla siebie czasie ekspresji plastycznej, co sprawia, że u większości z nich pojawia się potrzeba wyrażania siebie poprzez działalność twórczą według własnego pomysłu. Nakłada to na nauczyciela obowiązek zaplanowania działań edukacyjnych tak, aby prowadziły one uczniów do odkrywczego i indywidualnego myślenia oraz aktywnego działania.

Założenia te można realizować w oparciu o podstawowe techniki plastyczne, posiadające specyficzne cechy decydujące o końcowym efekcie działania twórczego dzieci. Zalicza się do nich rysunek, malarstwo, rzeźbę, a także konstruowanie form przestrzennych. Każda technika rysowania wyrabia zręczność, dokładność, kształtuje płynność ruchów. Najpopularniejszą techniką jest rysunek ręczny. Z nią dziecko spotyka się po raz pierwszy już w domu rodzinnym.

Rysunek ręczny charakteryzuje się tym, że jest „(...) sporządzony własnoręcznie przez artystę, na białym lub barwnym papierze. Twórca posługuje się przy tym zaostrzonymi narzędziami rysowniczymi, używa ołówka lub srebrzyka, piórka, kredek, węgla i pędzelka. Taki rysunek może być jednobarwny lub kolorowy, a nawet podbarwiony akwarelą. Jako osobny rodzaj sztuki, rysunki ręczne pojawiły się dopiero w renesansie włoskim, wcześniej znano jedynie studia, szkice lub projekty. Popularność rysunków u miłośników sztuki praktycznie trwa do dziś” (Winzer *op.cit.*, s. 210).

Do podstawowych technik rysunkowych, które dzieci poznają w szkole, zalicza się: rysowanie kredkami, ołówkami, flamastrami i markerami, pędzelkiem oraz świecą i tuszem. Rysuje się także węglem i kredą (m.in. na szkolnych płytach chodnikowych). W przypadku rysowania kredkami należy zwrócić uwagę na ich rodzaj i jakość. Przeważnie są one syntetyczne i dostępne we wszystkich kolorach. Powszechne zastosowanie mają kredki ołówkowe, którymi można wykonywać rysunki o charakterze linearnym lub malarskim (zagęszczanie kreseczek), oraz kredki akwarelowe. Mają

one najczęściej oprawę drewnianą, ale występują także w formie pałeczek podobnych do kredek woskowych. Kredkami akwarelowymi rysuje się podobnie, jak kredkami zwykłymi. Po wykonaniu nimi rysunku, rozciera się go za pomocą pędzla i wody. Technika ta pozwala dzieciom eksperymentować kolorami poprzez ich łączenie.

Dla dzieci młodszych najodpowiedniejsze są kredki woskowe i pastele, zarówno suche, jak i olejne. „Pastela, jest to technika pośrednia między rysunkiem a malarstwem, gdzie artysta nie posługuje się pędzlem i farbami, lecz syntetycznymi kredkami – pastelami, którymi maluje przeważnie na chropowatym, miękkim papierze, po czym barwne linie i płaszczyzny wciera w podobrazie i utrwała” (Winzer, *op.cit.*, s. 180). Pastelami suchymi rysuje się tak, jak kredkami, przy czym można je rozcierać i łączyć kolory. Podobne zastosowanie mają pastele tłuste. Posiadają one dodatkowy walor, którym jest możliwość łączenia ich z innymi narzędziami rysunkowymi, jak np. z farbami akwarelowymi.

Techniką rysunkową lubianą przez dzieci w każdym wieku jest rysowanie flamastrami i markerami. Odpowiadają im ładne, a zarazem intensywne kolory tych narzędzi rysunkowych, a także łatwość w operowaniu nimi. Dostępne są flamastry zmieniające kolory, co sprawia, że można uzyskać nimi różne efekty malarskie oraz wodoodporne markery. Na wykonane rysunki można nanosić kolory, wykorzystując do tego farby, kredki akwarelowe, lub suche pastele.

Trudną do opanowania przez dzieci młodsze techniką rysunkową jest rysowanie pędzelkiem, dlatego stosuje się ją tylko w przypadku rysowania linii. Warunkiem uzyskania efektu końcowego jest m.in. dobrej jakości pędzelek i odpowiedniej gęstości farba, lub tusz. Ze względu na specyfikę tej techniki najlepiej rysować na dużych arkuszach papieru, lub na papierze pakowym. Trudności, a zarazem zadowolenie sprawia także dzieciom rysowanie specjalnymi patyczkami zanurzonymi w odpowiednim tuszu. Dają one możliwość uzyskania kresek różnej grubości. Tusz ma tę właściwość, że w przypadku poplamienia rąk lub odzieży można go zmyć za pomocą wody z mydłem.

Wiele radości sprawia dzieciom rysowanie węglem i kredą kolorową, gdzie odpowiedni efekt wizualny uzyskuje się poprzez rozcieranie palcami narysowaną linię lub barwną plamę. Przyborami tymi należy rysować na materiałach posiadających szorstką powierzchnię, jak tektura, papier pakowym oraz tkanina. Dzieci mogą także wykonywać rysunki węglem i kredą na płytach chodnikowych, zachowując obowiązujące w tym względzie ustalenia.

Rysunek ręczny nie jest odosobnioną techniką plastyczną kształcąca i rozwijająca u dziecka zdolności manualne oraz uczącą myślenia i planowania. Nierozzerwalnie związane jest z nim malowanie. Malarstwo jest dziedziną sztuk plastycznych, w której kolor, traktowany jako główny środek wyrazu, kształtuje wyodrębnioną płaszczyznę. Istnieje wiele technik malarskich, np. akwarela, enkaustyka, gwasz, pastel, malarstwo olejne, tempera (Winzer, *op.cit.*, s. 134). Ze względu na to, że malowanie nie wymaga takiej precyzji w działaniu, jak rysowanie, należy ono do ulubionych zajęć plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Dzieci malując poznają kolory (ciepłe, zimne), stają się wrażliwsze, rozwijają poczucie estetyki i wyzwalają plastyczną ekspresję. Tworzenie przy użyciu pędzla i farb uczy płynności i swobody ruchów, rozluźnia mięśnie i nie wymaga napięcia palców. Malowanie jest dla dzieci formą zabawy, mogą one zamalowywać przestrzeń kartki, a także eksperymentować, łącząc kolory i otrzymywać ich pochodne.

W pierwszej kolejności dzieci powinny poznać technikę malowania farbami akwarelowymi i malowanie temperami. Określenie *akwarela* oznacza zarówno niekryjącą farbę o spoiwie rozpuszczalnym w wodzie, jak i obraz, malowany farbami wodnymi, bez podkładu i laserunku. Szczególny efekt osiągany za pomocą tej techniki polega na przenikaniu światła i przebijaniu koloru podłoża (za: Winzer, *op.cit.*, s. 12).

Malowanie akwarelami nie powinno sprawiać dzieciom trudności. Natomiast mogą je mieć przy malowaniu temperami, ponieważ farby te „(...) schną bardzo szybko, nie umożliwiają oddawania łagodnych

przejsć barw” (Winzer, *op.cit.*, s. 247). Można je wykorzystać bezpośrednio w rysunku, lub do pokrycia rysunków wykonanych pastelami, a także do pomalowania wyrobów wykonanych z masy ceramicznej. W przypadku tempery, oprócz wyłącznego malowania, można zastosować także technikę drapania dającą ciekawy efekt plastyczny. Polega ona na tym, że przed zaschnięciem farby na zamalowanej powierzchni wydrapuje się wcześniej dowolne wzory używając do tego tekturek, lub patyczków. W ten sam sposób tworzy się także rysunki przy użyciu farb klejowych, które są wykonywane na bazie kisielu, mąki i tempery.

Temperami i farbami klejowymi dzieci powinny malować na dużych płaszczyznach, takich, jak papier pakowy, lub na pudłach kartonowych, stosując odpowiednie pędzle o kształcie okrągłym i płaskim. Muszą one być sztywne, w przeciwieństwie do pędzli stosowanych przy rysowaniu tuszem i malowaniu akwarelami, które posiadają włosie miękkie. Ze względu na to, że farby klejowe muszą być wcześniej przygotowane przez nauczyciela i szybko wysychają, jest to technika malowania zanikająca na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Nieodzowne jest zapoznanie dzieci również z takimi technikami, jak: malowanie farbami witrażowymi; malowanie na mokrym podłożu; malowanie na pogiętych kartkach oraz malowanie na szkle. Różnorodność technik rysowania i malowania stwarza dzieciom szansę pełnego, ekspresyjnego działania i ujawniania własnego „ja”, stanowi teren poszukiwań i radosnych odkryć.

W początkowym okresie tworzenia rysunku dziećmi sterują emocje, one już przeżywają, zanim coś narysują i namalują, przeżywają także podczas pracy i wtedy, kiedy oglądają jej efekt (za: Szuman *op.cit.*, s. 86-87). Stopniowo wraz z opanowywaniem podstawowych umiejętności rysowania i malowania, dzieci zaczynają hamować gwałtowne emocje, a ujawniać uczucia w stosunku do wykonanego przez siebie dzieła. Dokonują jego analizy zachowując przy tym dużo obiektywizmu.

Podobne zachowania, jak przy rysowaniu i malowaniu, dzieci przejawiają podczas działań twórczych związanych z konstruowaniem i rzeźbieniem. Techniki konstruktorskie, to wszelkie formy plastyczne przestrzenne z gotowych materiałów, np., z kartonowych opakowań, plastikowych opakowań po żywności, gazet, a także z materiałów przyrodniczych, jak: patyki, żółędzie, kasztany, szyszki, skorupki po orzechach. Zaletą konstruowania jest rozwijanie wyobraźni przestrzennej dziecka, jego zdolności manualnych i kreatywności.

Rzeźbienie sprowadza się do lepienia i modelowania form płaskich i pełnoplastycznych (wolno stojących) z gliny, masy solnej, masy papierowej, modeliny i plasteliny. Wprowadza ono do twórczości dziecka nową formę, tj. przestrzeń trójwymiarową i możliwość tworzenia brył przestrzennych. Ich formowanie przyczynia się do ogólnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Zgniatanie, ugniatanie i wałkowanie gliny, czy innych mas plastycznych, stymuluje i rozwija układ nerwowy dziecka, pobudza jego wyobraźnię, kształtuje zdolności manualne i rozwija ekspresję plastyczną. W czasie rzeźbienia dziecko wycisza się i skupia nad tym, co wykonuje, a jednocześnie bawi się materiałem, który formuje. Radość sprawia mu tworzenie rzeźby według własnego pomysłu.

Zamieszczone zdjęcia przedstawiają przykładowe dziecięce prace plastyczne wykonane z gliny (zdjęcie nr 3, 4) i masy solnej (zdjęcie nr 5).



Zdjęcie nr 3.



Zdjęcie nr 4.



Zdjęcie nr 5.

(Zdjęcia: Monika Drzewiecka)

Innymi, ciekawymi technikami plastycznymi budzącymi zainteresowanie dzieci, a jednocześnie wymagającymi od nich cierpliwości, koncentracji uwagi i wytrwałości, są wycinanka i wydzieranka. Techniki te wyzwalają u dzieci aktywność intelektualną przejawiającą się w komponowaniu układu elementów, które zostały wycięte lub wydarte z kolorowych papierów i naklejaniu ich na kartki i inne materiały. Uczą koordynacji ruchów ręki i wzroku. Dzieci, które nie mają opanowanej umiejętności projektowania wycinanki, mogą korzystać z gotowych szablonów do odrysowywania.

Stosowanie różnorodnych technik plastycznych uatrakcyjnia zajęć z dziećmi, skłania je do eksperymentowania w zespole z innymi dziedzinami sztuki. Jest to działanie zgodne z genezą integracji kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym, tkwiącą w tzw. nauczaniu całościowym polegającym na wyeliminowaniu w klasach młodszych przedmiotowego układu treści kształcenia i zastąpieniu go określonymi zagadnieniami, odpowiednimi dla zainteresowań dzieci w tym okresie ich rozwoju.

Zespolenie treści z obszaru sztuki prowadzi do świadomego i aktywnego odbioru przez dziecko jej wytworów (za: Dyląg 2001, s. 98). Warunkiem efektywności tego procesu jest stopniowe zwiększanie liczby bodźców oddziałujących na wrażliwość plastyczną dziecka, a także niwelowanie napięcia, które występuje w trakcie tworzenia.

3. Wprowadzanie dzieci w świat muzyki

Muzyka, jak twierdził Platon, dysponuje środkami mającymi bezpośredni wpływ na psychikę człowieka. Wzmacnia lub osłabia charakter, tworzy dobro i zło, daje spokój i wywołuje wzburzenie (za: Gajewska <red.> 1997). Muzyka, towarzysząc człowiekowi od tysięcy lat, zawsze wzbudzała i wzbudza emocje. Już pitagorejczycy twierdzili, że muzyka leczy duszę i namiętności, prowadzi do przybrania wobec życia postawy pełnej umiaru i harmonii. „Muzyka – w odróżnieniu od innych rodzajów sztuki – trafia do człowieka bez konieczności przeprowadzania analizy intelektualnej jej treści” (Rączka 1999). Pobudza wrażenia estetyczne docierając do podświadomości człowieka, działa na zachodzące procesy fizjologiczne – na funkcje wegetatywne i motoryczne.

Muzyka jest nie tylko zabawą, jest bodźcem do dobra, a rytm i tonacja w niej zawarte wpływają na moralną postawę człowieka (za: Tatariewicz 1988). „Podstawą muzycznego rozwoju człowieka jest *dialog muzyczny* (interakcja poznawczo-emocjonalna) z drugą osobą, dla której muzyka stanowi istotny element rzeczywistej struktury

wartości (wartość autentyczną, bezpośrednio odczuwaną). Dialog muzyczny spełnia warunek sine qua non efektywnego i harmonijnego rozwoju muzycznego oraz procesu wrastania w kulturę muzyczną we wszystkich fazach rozwoju ontogenetycznego człowieka” (Manturzevska 1990, s. 48).

Rozwój muzyczny, to (...) proces stymulacji zdolności, umiejętności i zainteresowań muzycznych oraz muzykalności, uwarunkowany czynnikami genetycznymi, wiekiem dziecka, składnikami osobowości, a także oddziaływaniami środowiskowymi i instytucjonalnymi” (Ogrodzka-Mazur, i in. *op.cit.*, s. 167). Dotyczy on wszystkich okresów jego życia. Szczególnie ważną funkcję pełni muzyka w okresie dziecięcym, wpływając na rozwój ogólny młodej jednostki. Zmienia się wówczas stan aktywności systemu nerwowego dziecka, powodując określone zmiany w czynnościach całego organizmu, przejawiające się m.in. w rozwoju percepcji słuchowej, a wraz z nią, wrażliwości estetycznej. Muzyka stanowi dla dziecka płaszczyznę wyrażenia najgłębszych, indywidualnych uczuć, stąd też, ważne jest, aby otoczenie muzyczne, w jakim przebywa, było kształtowane świadomie i w sposób przemyślany, odpowiednio do jego stanu psychofizycznego.

Rozwój muzyczny dziecka nie jest procesem jednolitym, „(...) drogi rozwoju muzycznego są różne i pozostają w ścisłym związku z doświadczeniami muzycznymi dziecka i formą jego kontaktu z muzyką” (Górniok-Naglik 2000, s. 66). Rozpoczyna się on już w okresie prenatalnym; kształtują się wtedy receptory muzyczne i pojawiają się pierwsze reakcje sensoryczno-motoryczne na muzykę. Między szesnastym a dwudziestym tygodniem życia płodowego rozwija się zmysł słuchu, a w dwudziestym tygodniu działa tak, jak u dorosłego człowieka, stąd też dziecko zna głos matki jeszcze przed urodzeniem. W późniejszym okresie ciąży płód wykazuje reakcje motoryczne na muzykę (za: Manturzevska *op.cit.*, s. 32).

W okresie niemowlęcym (do 1,5 roku życia) następuje rozwój wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej na muzykę, połączonej

z początkiem aktywności muzycznej o charakterze reaktywno-funkcjonalnym. Niemowlę przejawia szczególną wrażliwość na intensywność i intonację głosu ludzkiego. Widoczne są u niego pierwsze objawy reakcji emocjonalnych na muzykę i śpiew, szczególnie wtedy, kiedy wykonawcą jest matka, lub ktoś z najbliższego otoczenie dziecka. Pod koniec pierwszego roku życia dziecko posiada na ogół umiejętność rozpoznawania głosów ludzi i zwierząt, a także odgłosów pojazdów. Rozpoznaje także melodie, które często są powtarzane w jego otoczeniu (Manturzevska, *op.cit.*, s. 33). Po ukończeniu półtora roku życia dziecko wchodzi w okres po niemowlęcy, charakteryzujący się spontanicznością i niekontrolowaną aktywnością muzyczną.

U dziecka dwuletniego można zaobserwować dalszy rozwój zdolności muzycznych, przejawiający się we wrażliwości słuchowej na wszelkiego typu dźwięki, a także zdolności słuchowych. Zaczynają kształtować się podstawowe muzyczne kategorie percepcyjne, przejawiające się w spontanicznym śpiewaniu i nieskoordynowanych reakcjach ruchowych na słyszana muzykę. Charakterystyczne jest śpiewanie rytmiczne, tj. wypowiedanie słów w rytmie melodii oraz śpiewanie monotonii, czyli śpiewanie na jednym dźwięku o określonej wysokości (za: Górniok-Naglik *op.cit.*, s. 57).

Kolejny etap rozwoju muzycznego dzieci przypada na okres przedszkolny, trwający od trzeciego, do piątego-szóstego roku życia. Wówczas zaczyna dominować u nich inteligencja muzyczna, której cechą charakterystyczną jest poczucie rytmu. U dzieci rozwija się pamięć i wyobrażenia muzyczna, z łatwością zapamiętują rytmy i rymy. Dzieci przejawiają spontaniczną ekspresję w improwizowanym śpiewie i zabawach, uzewnętrzniając swoje wrażenia i przeżycia. Wzrasta u nich dokładność w odtwarzaniu rytmu muzycznego i w rytmiczności śpiewu, który zaczyna być poprawny intonacyjnie. „Niektóre dzieci w tej fazie rozwoju chętnie improwizują, śpiewają całe <arie> własnej produkcji. Te improwizacje wokalne najczęściej towarzyszą różnym zabawom ruchowym, często stanowią formę

kontaktów interpersonalnych i przekomarzania się rytmiczno-melodycznego” (Manturzevska, *op.cit.*, s. 35).

Dzieci z radością tworzą również własne „śpiewanki”, dotyczące ważnych dla nich wydarzeń. Operują wtedy dwoma lub trzema przyswojonymi dźwiękami, które nieustannie powtarzają w wygodnej dla siebie skali głosu (za: Przychodzińska 1989, s. 154). Dominuje śpiewanie szeregu przerywanego, czyli śpiewanie na przemian kilku dźwięków o nieokreślonej wysokości. Melodię trudno rozpoznać, ponieważ jest ona indywidualną wariacją oryginału (za: Górniok-Naglik, *op.cit.*, s. 57).

Śpiew wykonywany przez dzieci w wieku przedszkolnym nie jest czysty, ze względu na to, że posiadają one słabą pamięć muzyczną, a także niedostatecznie opanowaną umiejętność posługiwania się, jeszcze nie w pełni rozwiniętym, aparatem głosowym. Owe niedociągnięcia nie wynikają z braku słuchu muzycznego, lecz są spowodowane tym, że dzieci nie potrafią się zmobilizować do wysłuchania dłuższych utworów muzycznych. Ważniejszy dla nich jest czynny kontakt z muzyką (ruch w rytm muzyki, gra na instrumentach perkusyjnych, zabawy z piosenką), niż jej bierne słuchanie (za: Przychodzińska, *op.cit.*, s. 154).

Okres przedszkolny kończy się u dzieci opanowaniem umiejętności reakcji na zmiany dynamiki dźwięku, oraz na jego stopniowe natężenia. Zaczynają one reagować na muzykę wolną i szybką, a następnie na stopniowanie tempa, zmiany wysokości dźwięków (wysoko-nisko) i na ich kierunek (w górę i w dół). Potrafią rozpoznać charakter dźwięku, oraz różnice w brzmieniu instrumentów. Wykazują umiejętność odtwarzania głosem i na instrumencie prostych rytmów, a ruchem nastrój lub charakter muzyki (za: Bonna B., i in., 2003, s. 20).

Rozwój muzyczny dziecka jest kontynuowany w szkole, począwszy od klasy pierwszej, gdzie kładzie się nacisk na bezpośrednie i intensywne uczestnictwo dzieci w działaniach muzycznych, poznawanie muzyki i jej przeżywanie (za: Malko 1988 s. 27). Dużą

rolę w tym procesie odgrywa śpiew, który jest formą ekspresyjną biorącą górę nad słuchaniem muzyki, uważanym za formę percepcyjną. „Śpiewanie i nucenie, ułatwiają dziecku komunikację i czynią je bardziej empatycznym. Interakcja muzyczna poprzez śpiewanie pomaga wzmocnić intersubiektywność dziecka tak, że może ono zacząć wywierać wpływ na innych”(Ruud 1997). Śpiew, to najbliższy dzieciom rodzaj muzykowania, najprostszy dla nich i najbardziej naturalny sposób zbliżenia się do muzyki i uwrażliwienia na nią. Jego istota polega na emocjonalnym zaangażowaniu dziecka w sam proces śpiewania. Wynika ono ze zrozumienia tekstu i odpowiednio dobranej melodii (za: Szatan 2002, s. 220). Poza melodią, piosenki dla dzieci zawierają także rytm i współbrzmienia harmoniczne. Zespolenie wszystkich elementów w piosence ułatwia dziecku kontakt z abstrakcyjną sztuką dźwięków, dlatego traktuje się ją często, jako materiał na podstawie którego łatwiej wytłumaczyć i uświadomić dzieciom zjawiska rytmiczne, melodyczne, dynamiczno-agogiczne, a także te, dotyczące budowy formalnej (za: Lipska, Przychodzińska 1991, s. 16).

Etap kształtowania wrażliwości muzycznej u dzieci młodszych przejawia się nie tylko w odbiorze muzyki, ale także w jej rozumieniu, słuchaniu i tworzeniu. Jest to ważny cel edukacji muzycznej ze względu na to, że kontakt dzieci z muzyką jest na ogół spontaniczny, a jej podstawowe elementy poznają one poprzez naśladownictwo i eksperymentowanie. Stąd też, już w klasie pierwszej kształci się u dzieci podstawowe umiejętności, jak powtarzanie prostej melodii, śpiewanie piosenek z repertuaru dziecięcego, wykonywanie śpiewanki i rymowanki, odtwarzanie prostych rytmów głosem i na instrumentach perkusyjnych, wyrażanie nastroju i charakteru muzyki płaśając i tańcząc (reagowanie na zmianę tempa i dynamiki), realizowanie prostych schematów rytmicznych (tataizacją, ruchem całego ciała). Ponadto przygotowuje się je do świadomego i aktywnego słuchania muzyki, którego następstwem jest wyrażanie swych doznań w sposób werbalny i niewerbalny.

Zakres kształcenia muzycznego jest sukcesywnie zwiększany w kolejnych klasach na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Po jej ukończeniu dzieci powinny posiadać wiedzę i umiejętności dotyczące odbioru i tworzenia muzyki.

W zakresie odbioru muzyki powinny:

- a) znać i stosować takie rodzaje aktywności muzycznej, jak śpiewanie w zespole piosenek ze słuchu, nie mniej, niż 10 utworów w roku szkolnym;
- b) grać na instrumentach perkusyjnych proste rytmy i wzory rytmiczne oraz melodyczne (proste melodie i akompaniamenty);
- c) realizować sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem, proste rytmy i wzory rytmiczne, reagować ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, jak zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje);
- d) tańczyć podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego;
- e) rozróżniać podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, trwania wartości rytmicznych, nut i pauz);
- f) aktywnie słuchać muzyki i określać jej cechy – rozróżniać i wyrażać środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznawać utwory wykonane solo i zespołowo, oraz na chór i orkiestrę, orientować się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas), oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, trąbka, flet, perkusja);
- g) rozpoznawać podstawowe formy muzyczne: AB, ABA i wskazywać ruchem lub gestem ich kolejne części.

W zakresie tworzenia muzyki dzieci powinny:

- a) powinny tworzyć proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów, oraz improwizacje ruchowe do muzyki;
- b) improwizować głosem i na instrumentach według ustalonych zasad;
- c) wykonywać proste utwory, interpretować je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

Edukacja muzyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym zakłada także zapoznanie ich z muzyką ludową, dysponującą środkami mającymi wpływ na psychikę człowieka. Jest ona prosta, łatwa i przyjemna, a jej słuchanie i uprawianie wpływa na rozwój sfery emocjonalnej dziecka. Muzyka ludowa oraz związane z nią pieśni i przyśpiewki ludowe przybliżają dzieciom folklor regionalny, uczą je poprzez zawartą w nich „(...) mądrość pokoleń i wieków” (Kutrzeba-Pojnarowicz 1977, s. 10), i jak napisał Oskar Kolberg: „(...) oddają nutę w nieskażonej prostocie tak, jak wybiegła z ust ludu, bez żadnego przystrojenia, harmonijne” (Gajek 1961, s. 6-8).

Prostota muzyki i pieśni ludowych sprawia, że cieszą się one zainteresowaniem dzieci, są determinantem ich rozwoju muzycznego. U każdego dziecka przebiega on w odmienny sposób, ten sam utwór muzyczny może być inaczej odbierany i rozumiany, co wynika z indywidualnego zasobu doświadczeń muzycznych dzieci.

Zróżnicowanie stopnia rozwoju muzycznego dzieci obliguje nauczyciela do stymulowania tego procesu. Odpowiednio kierując uwagę dzieci na nowe dźwięki pobudza się i rozwija ich wyobraźnię muzyczną, wzbogaca doświadczenie oraz potrzebę poszukiwania kolejnych doznań artystycznych w tym obszarze. Ćwiczenia z tym związane mogą przybierać różną formę, należy w nich uwzględniać nie tylko śpiew i grę na instrumencie, ale także naturalne odgłosy, jak hałas cywilizacyjny i dźwięki z natury. Są one dzieciom najbliższe, bowiem stanowią świat ich pierwszych, akustyczno-muzycznych doznań.

Rozwój muzyczny dzieci młodszych wymaga ćwiczenia uwagi i pamięci, ponieważ uwaga, wraz z aktywnością, jest niezbędna dla osiągnięcia przez nich pewnego stopnia wrażliwości muzycznej. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej pełni odpowiedzialną rolę w tym procesie, jest przewodnikiem dzieci w świecie muzyki, stwarza im okazje do spontanicznej, odtwórczej i twórczej ekspresji muzycznej, a tym samym do rozwoju uzdolnień i nabywania umiejętności muzycznych. Przygotowując dzieci do odbioru i przeżycia dzieła muzycznego wskazuje na przyjemności, jakie wynikają z obcowania z muzyką.

Jedną z form wspomagających proces edukacji muzycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest łączenie jej z innymi dziedzinami sztuki, co sprzyja zrozumieniu przez dzieci autonomicznych dyscyplin sztuki i tworzeniu w ich obszarach. Jedną z nich jest plastyka, gdzie nastrój i dynamikę muzyki można wyrazić barwną plamą lub kreską. Podstawą integracji tych dwóch dziedzin są wspólne cechy, które można zestawić w następujące pary:

- rytm muzyczny – rytm plastyczny;
- skala wysokości dźwięków – wartości walorowe barwy;
- brzmienie dźwięku i melodii – barwa i kolorystyka;
- wielogłosowość – przestrzeń malarska;
- siła dźwięku – nasycenie barw;
- czas trwania dźwięku – wielkość plamy barwnej (za: Faver-Boutonier 1963).

Muzyka stanowi także podstawę dla zabaw ruchowych, zabaw rytmiczno-tanecznych, oraz animacji ruchowo-gestowych (pantomimy), wpływając korzystnie na rozwój fizyczny dziecka, i kształcąc umiejętność estetycznego poruszania się.

4. Taniec jako płaszczyzna dziecięcej ekspresji

Taniec istnieje odkąd istnieje człowiek. Miały on zawsze jakiś cel oraz przyczynę i wynikał z potrzeby życia. Z początku były to przytupywania, pokrzykiwania, itp. ruchy, potem powstały już bardziej sprecyzowane i wielorakie tańce, a człowiek, który je wykonywał, starał się poruszać zgrabniej i ładniej, co sprawiało mu wiele przyjemności (za: Turska 1979, s. 20).

Za ojczyznę tańca uważa się Grecję, gdzie był powszechnie uprawiany. Miał on swoje podłoże w religii i filozofii, był wykładnikiem kultu, ogólnym i społecznym przejawem życia, powszechnym obyczajem. Taniec traktowano, jako czynnik oczyszczający i umoralniający, a także jako lekarstwo, tańczono spontanicznie i masowo, a głębokie poczucie artyzmu przez Greków sprawiło, że pierwotny

taniec religijno-ekstacyjny przekształcił się w taniec artystyczny i został zaliczony do dziedziny sztuki (za: Szczuka 1970, s. 10). Jest jednym z jej elementów, stanowiącym dla człowieka źródło wrażeń i doznań estetycznych.

Taniec wraz z towarzyszącą mu muzyką oddziałuje na procesy zachodzące na płaszczyźnie psychicznej, emocjonalnej, fizjologicznej i estetycznej. Umożliwia człowiekowi ujawnić odczucia, emocje, przeżycia, czy też pragnienia. Zwrócił na to uwagę, już w II wieku n.e., Lukian z Samosate, który w dziele pt. *Dialog o tańcu* napisał: „Istota tańca polega na tym, by wiernie wyrażał i przedstawiał nasze przeżycia duchowe i plastycznie uzmysławiał to, co jest dla nas tajemnicze. Tancerz ma wiedzieć to, co jest potrzebne i ma umieć to należycie wyrazić, a tym wyrazem jest w sztuce tanecznej wymowa gestu”.

Taniec nie tylko bawi, ale daje pożytek, kształci i uczy. Oswajając nas z widokiem pięknych form i roztaczając przed nami świat czarujących dźwięków, łączy harmonijne piękno duchowe i piękno cielesne, rozwijając i kształcąc w ten sposób nasz smak” (Lange 1988, s. 12). Wartości tańca, to przede wszystkim jego społeczny charakter, motoryczna różnorodność i atrakcyjność form, a także możliwość korzystnego oddziaływania na psychikę poprzez muzykę, ruch i bezpośredni kontakt z ludźmi.

Zasadniczą cechą każdego tańca jest estetyka, naturalność oraz anatomiczność i organiczność postawy i ruchu człowieka, co uwiadcza się szczególnie w tańcach klasycznych, charakterystycznych i nowoczesnych.

Taniec klasyczny (inna nazwa: akademicki) jest wzorowany na greckich ideałach harmonii, równowagi i proporcji. Pochodzi z XVIII wieku, a został stworzony we Francji, w Królewskiej Akademii Tańca. Charakteryzuje się tym, że ruch prowadzony jest po dokładnie wyznaczonych liniach oraz wymierzonych rytmach i tempach.

Taniec charakterystyczny - to stylizacja tańców ludowych i narodowych (przetworzenie folkloru), natomiast *taniec nowoczesny* (inne nazwy: wyzwolony, plastyczny, wyrazisty). Są to formy ruchu i ich

kombinacje, czerpane z zasobów ruchów „naturalnych” – odpowiedniki albo symbole stanów uczuciowych, nastrojów i sytuacji.

Taniec należy postrzegać, jako bezpośredni i naturalny sposób poruszania się, jako kreatywny proces umożliwiający indywidualną ekspresję, a nie, jako realizację jakiegoś narzuconego wzorca. Człowiek tańczący, wykonując ruchy głową i tułowiem, gesty rękoma, a także skoki i obroty, posługuje się swoim ciałem jak instrumentem. Ożywia owe ruchy myślą i nastrojem nadając im wyraz, który określany jest mianem artyzmu. „Taniec na poziomie sztuki obejmuje te wszystkie manifestacje ruchowe, które wykraczają poza zakres ruchów wykonywanych w życiu codziennym. Może to być osiągnięte wieloma sposobami, zależnie od czasu i miejsca występowania” (Lange, *op.cit.* s. 90).

Sokrates twierdził, że dzięki uprawianiu sztuki tanecznej ciało jest w lepszej formie, a umysł bardziej giętki i swobodny (za: Hora 1989, s. 85). A zatem, na harmonię ciała i umysłu mają wpływ podstawowe elementy tańca, jakimi są rytm i ruch. Podobnie na temat tańca wypowiedział się w XVII wieku filozof angielski J. Locke, nawiązując do jego znaczenia w procesie rozwoju dziecka: „Rezultaty tańca nie odnoszą się do samego ciała; daje on dzieciom nie tylko powierzchowny wdzięk ruchów, lecz również stateczne myśli i miłą pewność siebie” (Lange *op.cit.*, s. 24).

Wprowadzanie dzieci w obszar tańca rozpoczyna się już na etapie wychowania przedszkolnego, w czasie śpiewania i muzykowania. Słuchając utworu muzycznego dzieci wyrażają jego dynamikę i tempo poprzez płasy, a tworząc muzykę na instrumentach perkusyjnych improwizują ją ruchami tanecznymi. Proces ten jest kontynuowany w klasach młodszych głównie w ramach edukacji muzycznej, gdzie dzieci ruchem wyrażają odpowiednie rytmy składające się na prosty taniec.

Taniec dziecięcy niekoniecznie musi być ładny i zgodny z przyjętymi układami tanecznymi. Może być groteskowy, nieporadny, albo śmieszny. Dzieci mogą wyrażać go w różnych formach, np. tupać, przewracać się, poruszać się na czubkach palców, pełzać, obracać się,

dokonywać zwrotów, skakać, biegać i podskakiwać. Te „układy taneczne” mogą wykonywać samodzielnie, lub w grupie. Swobodne ruchy sprawiają dzieciom przyjemność, a nowe umiejętności, jakie nabywają, dają im poczucie kompetencji. Wykonywane przez dzieci ruchy składają się na taniec kreatywny, w którym kroki, figury i precyzja są nieistotne, ruch nie musi też być zgodny z muzyką. Ona – choć obecna, stanowi raczej tło i podpowiedź, niż cokolwiek narzuca. Tańczący nie odtwarza ruchu, lecz sam go tworzy, używając własnych potrzeb jako wskazówek. Jest to nieskrępowany, spontaniczny i niekierowany taniec, wyrażający całkowitą naturalność dziecka.

Taniec umożliwia dzieciom zniwelowanie nadmiaru energii, poprzez wyładowanie emocji, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych – niejednokrotnie tłumionych, zmniejszając tym samym napięcia i likwidując źródła frustracji. W tańcu dzieci wyzbywają się kompleksów i zahamowań, mogą wyrazić swoje potrzeby, myśli i uczucia, wzrasta ich aktywność do współdziałania w grupie i wyrabia się dyscyplina wewnętrzna. Rozwija się szybka reakcja, koordynacja wzrokowa oraz orientacja w schemacie własnego ciała i w przestrzeni. Taniec wymaga nie tylko umiejętności wykonania odpowiednich kroków i figur, ale również zdolności interpretacji muzyki, stanowiącej jego podstawę.

Najlepszą formą „rozzańczenia” dzieci, a zarazem ich zintegrowania, są wspólne zabawy rytmiczno-taneczne ze śpiewem. W czasie tych zabaw dziecko kształci umysł i umiejętności skutecznego działania, tworzy pozytywne stany uczuciowe. Kształtuje się jego wyobraźnia i kreatywność, oraz – co jest bardzo ważne - rozładowują się napięcia emocjonalne (za: Klim-Klimaszewska 2005: s. 39). Bawiąc się tańcem, dzieci pozbywają się swoich bezpośrednich impulsów, koordynują czynności z regułami obowiązującymi w tańcu, rozwijając tym samym umiejętność samokontroli.

Zabawy rytmiczno-taneczne wzbogacają dziecięce wrażenia i spostrzeżenia, rozwijają wyobraźnię, pomysłowość, a także umiejętność koncentracji uwagi i skupienia się. „Są zabarwione wielką

radością, zadowoleniem i satysfakcją z udziału w nich. Powodują u dziecka odprężenie i odpoczynek, wywołują swobodę i radość życia, wyzwalają jego indywidualne cechy” (Czaplicka 1994, s. 539).

Na zdjęciach nr 6,7, dziecięce grupy taneczne działające przy Zespole Pieśni i Tańca „Wałbrzych”, wykonują tańce ludowe.



Zdjęcie nr 6.



Zdjęcie nr 7.

(Zdjęcia: Marta Szymala)

Forma zabawowa tańca jest akceptowana przez dzieci ze względu na to, że stwarza im sytuacje pozwalające na wyraziste uzewnętrznienie uczuć i przeżyć, na sugestywne wyrażenie stanów emocjonalnych, na demonstrację siły wyrazu. Taka zabawa daje im poczucie swobody i własnych możliwości improwacyjnych, przygotowuje do wykonania prostych kroków i figur w wybranych tańcach.

W miarę rozwijania u dzieci umiejętności tanecznych, wzrasta ich przekonanie o sensie tańca i jego walorach artystycznych, które uwidaczniają się szczególnie w tańcach ludowych, zwanych folklorem tanecznym, z którym dzieci także powinny być zapoznane. Tańce ludowe są nierozzerwalnie związane z muzyką i śpiewem i stanowią element regionalnego dziedzictwa kulturowego. Od wieków pełnią one funkcję kulturalną, artystyczną i społeczną.

Rozwój sfery emocjonalnej u dzieci w trakcie wykonywania układów tanecznych jest efektywniejszy wówczas, kiedy tańczenie ma charakter zorganizowany. Dlatego optymalną formą jest taniec zespołowy w czasie którego dzieci uczą się obowiązujących norm funkcjonowania w grupie, nawiązują łączność emocjonalną i werbalną z jej członkami, przyswajają sobie umiejętność interpretowania zachowań partnera.

5. Małe formy teatralne – ruch i gest sceniczny; pantomima

Ruch, będący podstawą zabaw rytmiczno-tanecznych dzieci stanowi także podstawę działań parateatralnych o charakterze kompozycyjnym. Najczęściej występuje w połączeniu z gestem i mimiką, zachowując prawa estetyczne. Ruch i gest, podobnie jak taniec, rozwijają koordynację i orientację przestrzenną dziecka, a swoboda i różnorodność form ruchowych prowadzi do rozwoju inicjatywy, indywidualności i samodzielności. Szczególnie uwidacznia się to w zabawach ruchowych, polegających na tworzeniu kompozycji ruchowo-gestowych o charakterze inscenizacji. Ich układ jest uzależniony od anatomicznego i psychicznego nastawienia dziecka

do wykonania określonego działania, a także od jego mobilizacji fizycznej i duchowej.

Zabawy ruchowo-gestowe są bliskie dzieciom, ponieważ odpowiadają ich potrzebom i dostarczają im nowych wrażeń, innych od tych, których doznają w trakcie tańca. Poprzez udział w zabawie – inscenizacji, opartej na układzie ruchu i gestu, przewyciężają własną nieśmiałość i opory psychiczne, wyzbywają się kompleksów i braku pewności siebie, które występują wówczas, kiedy trzeba „coś” opowiedzieć.

Kompozycje ruchowo-gestowe są elementem sztuki pantomimicznej opierającej się przede wszystkim o ekspresję ciała, czyli wyrażenia nim odpowiedniego nastroju i treści. Preferuje ona elementy abstrakcyjne i esencjonalne. Według definicji słownikowej, pantomima (*fr. pantomime – teatr*) „(...) jest to nieme widowisko sceniczne, w którym treść przekazywana jest przez aktorów wyłącznie za pomocą ruchów ciała, gestów, mimiki; mimodram”(Dubisz 2003, t. P-S, s. 34). O ile ruch i gest naturalny są podstawą działania każdego człowieka, to ruch i gest pantomimiczny są działaniem przetworzonym, komponowanym dla określonych celów.

Sztuka pantomimy funkcjonuje na regułach odmiennych od innych form sztuki. Oparta jest na roli i fikcji, a jej siłę stanowi autentyczna potrzeba bycia jednostki w świecie nierzeczywistym, w świecie fantazji, w wymarzonych rolach, odmiennych od ról własnych. Materią działania twórczego w pantomimie jest ciało ludzkie. Wymaga ono od twórcy odpowiedniego nastawienia anatomicznego i psychicznego, określanego mianem „toku wewnętrznego”, czyli gotowości do działania. Owa gotowość przejawia się w koncentracji fizycznej i psychicznej, stanowiącej podstawowy warunek tego, aby wykonywane ruchy i gesty, jako jedyny środek wyrazu, były czytelne.

Podstawą działań pantomimicznych jest <bycie w roli>. Najczęściej polega to na tym, że jednostka na moment staje się kimś innym, niż jest w rzeczywistości. <Staje się>, a nie <gra> kogoś innego. To <stawanie się> pociąga za sobą wszystkie emocjonalne konsekwen-

cje <bycia kimś innym> (za: Borecka 1998, s. 64). Henryk Tomaszewski, twórca Wrocławskiego Teatru Pantomimy postrzega ruch w kontekście osobowościowym. Obok ruchu anatomicznego wyróżnia on drugi komplet składający się z ruchów związanych z uczuciami człowieka, jego marzeniami i wrażeniami. Są to ruchy wykonywane w bardzo intymnej, osobistej formie, a jednocześnie ujawniające człowieka w sposób szczególnie osobisty, indywidualny.

Bez względu na to, jak by otaczający świat oddziaływał na człowieka, zawsze ruch, którym manifestuje on świadomie, czy też odruchowo sferę życia emocjonalnego, jest i pozostanie najbardziej osobistym, własnym ruchem odsłaniającym jego osobowość (za: Smużniak 1991: s. 13). A zatem, nie ma ruchów i gestów mechanicznych, wszystkie wynikają z fantazji i wyobrażeń człowieka, są działaniami autentycznymi i twórczymi. „Człowiek realizuje się w poznawaniu ciała i zakresu jego możliwości, w poszukiwaniu równowagi fizycznej, która z kolei przekształca się w równowagę wewnętrzną. Realizuje się także w słuchaniu samego siebie, swojego oddechu, uczuć i wrażeń, w niszczeniu barier i uczucia onieśmienia, które utrudniają bycie autentycznym i spontanicznym w towarzystwie innych osób” (Montanarii 2003, s. 13).

Pantomimę w formie uproszczonej można wprowadzić do procesu edukacji artystycznej dzieci młodszych, wykorzystując ją także, jako metodę dydaktyczno-wychowawczą. Swobodny ruch w przestrzeni jest dla dziecka źródłem przyjemności, a opanowywanie i sprawdzanie nowych umiejętności daje mu satysfakcję i poczucie kompetencji w tym zakresie. Podstawowe elementy układu ruchu i gestu, tj.: *identyfikacja*, *gra bierności* i *aktywności ciała* oraz *kontrapunkt*, pozwalają dzieciom odkryć nieznanne dotąd możliwości wykorzystania ciała w sytuacjach improwizacyjnych. Umożliwiają poruszanie się w przestrzeni, rozwijają umiejętność osiągania „duchowej introspekcji”, wyzwalają pełną ekspresję, przełamują zahamowania, kształtują wyobraźnię, czyli to, co jest niezbędne w kształtowaniu osobowości młodego człowieka.

Tworzenie układów pantomimicznych daje dzieciom poczucie własnej wartości, uwrażliwia je na otaczającą rzeczywistość, uczy pracy w zespole i samodzielności. Nie jest to tylko zabawa, to przede wszystkim działania uczniowskie stymulowane przez nauczyciela i podporządkowane wyznaczonym celom dydaktyczno-wychowawczym uwzględnionym w treściach programowych niektórych obszarów edukacji wczesnoszkolnej. Przykładem jest program edukacji polonistycznej w klasach młodszych, który przewiduje kształcenie umiejętności wypowiedziania się uczniów poprzez uczestniczenie w zabawie teatralnej polegającej na ilustrowaniu mimiką, gestem i ruchem zachowań bohatera literackiego lub wymyślonego.

Istotne jest, aby dzieci tworząc kompozycje ruchowo-gestowe umiały koncentrować się. Ową koncentrację można rozwinąć w oparciu o proste układy zwane etiudami pantomimicznymi. Są one budowane w trzech etapach, tj.: *obserwacja*, *uczestniczenie*, oraz *identyfikacja z przedmiotem*.

Etap pierwszy – obserwacja

Prowadzący zajęcia przedstawia w konwencji ruchu i gestu kilka krótkich scenek rodzajowych. Po każdej prezentacji następuje analiza przedstawionego obrazu pantomimicznego. Uczestnicy zajęć dzielą się wrażeniami i spostrzeżeniami, a następnie próbują odtworzyć układy zaprezentowane przez prowadzącego zajęcia.

Etap drugi – uczestniczenie

Ćwiczący siadają w kręgu w pozycji „zamkniętej”, następnie w rytm muzyki, powoli i płynnie „otwierają się”. Ważne jest, aby ruchy ciała przy „otwieraniu się” korespondowały z rytmem muzycznym. Druga część ćwiczenia polega na ponownym „zamknięciu się”, przy czym ruchy ciała są szybsze i energiczniejsze, co wynika z charakteru muzyki.

Etap trzeci – identyfikacja z przedmiotem

Prowadzący zajęcia przedstawia dzieciom przedmiot do zidentyfikowania. Określa zespół charakterystycznych cech przedmiotu

z którym uczestnicy zajęć mają się utożsamić (np. duże, małe, wiotkie, ciężkie, twarde, itp.). Następnie, poprzez odpowiednie ruchy i gesty, uczestnicy odtwarzają te przedmioty.

Podstawą identyfikacji z przedmiotem jest metoda kojarzenia. Zadanie jest proste, kiedy chodzi o utożsamienie się z przedmiotem, trudniej jest natomiast, kiedy identyfikacja ma się dokonać nie z przedmiotem, lecz z jego stanem emocjonalnym. Zadanie takie wymaga wówczas głębszej i bardziej wnikliwej analizy stanów emocjonalnych oraz umiejętności kojarzenia.

Pochodną etiudy pantomimicznej jest inscenizacja, zwana także obrazem pantomimicznym. Jest to kompozycja ruchu i gestu trudniejsza pod względem technicznym. Wywodzi się ona z gier i zabaw, jest więc bliska dzieciom, co pozwala nauczycielowi wykorzystywać ją, jako formę pracy wychowawczej i postrzegać w kategoriach motywacyjnych sposobów oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Inszenizacja pantomimiczna wymaga od wykonawcy zaangażowania emocjonalnego, stanowiącego o wyrazistości i autentyczności myśli przewodniej zawartej w tworzonym obrazie scenicznym. Owo zaangażowanie, idące w parze z wewnętrznym samopoczuciem, przekłada się na „styl” grania „aktora”.

Poprzez udział w inscenizacjach dzieci przezwyciężają własną nieśmiałość i opory psychiczne, wyzbywają się kompleksów i braku pewności siebie, które występują wówczas, kiedy trzeba „coś” opowiedzieć. U dzieci mających takie opory inscenizacja ruchowo-gestowa (pantomimiczna) wyzwala ruch, pełni jednocześnie funkcję kompensacyjną. Buduje poczucie całości ciała i jego harmonii, ułatwia poznanie siebie i swoich emocji. W dziecięcych układach pantomimicznych dominuje ruchowa ekspresja, która wynika z naturalnej ruchliwości i naturalnego stylu motoryki dzieci. Charakter tych układów zależy od dziecięcej pomysłowości, fantazji i inwencji twórczej, jak również od doświadczeń ruchowych, które przejawiają się w wycuciu elastyczności i ciężaru własnego ciała oraz wycuciu przestrzeni, płynności ruchu, a także umiejętności współdziałania z partnerem i współdziałania w grupie.

Na zdjęciach dziecięca grupa teatralna w etiudzie pantomimicznej pt. „Zabawa”.



Zdjęcie nr 8.



Zdjęcie nr 9.

(Zdjęcia: Wioletta Patyk)

6. Motoryka w działaniach artystycznych dzieci

Właściwością szczególnie charakterystyczną dla młodszego wieku szkolnego jest ogromna aktywność dziecka. Przejawia się ona w upodobaniu do zabaw i gier ruchowych, do zajęć o charakterze sportowym, a także do działań artystycznych z zakresu plastyki, muzyki, tańca i animacji teatralnych. Twórcze działania dzieci w tych dziedzinach sztuki są ściśle związane z *motoryką*, czyli „(...) zdolnościami wykonywania czynności ruchowych” (Dubisz *op.cit.*, t. K-O, s. 724). Dzięki motoryce rozwijają się u dzieci kontakty ze sztuką, a realizowane przez nie działania artystyczne wpływają na poprawę całokształtu wykonywanych czynności ruchowych, czyli *motoryczności*.

Motoryczność człowieka (łac. *motio* – ruch) jest rozpatrywana zwykle, jako współdziałanie wszystkich układów i narządów organizmu (za: Bielski 2005, s. 99). Jej przejawami są między innymi: ruchliwość, uzdolnienia ruchowe, sprawność ruchowa, sprawność fizyczna oraz wydolność fizyczna (za: Bielski, *op.cit.*, s. 104).

W motoryczności można wyróżnić stronę potencjalną i stronę efektywną. Strona potencjalna, to wewnętrzne uwarunkowania przebiegu ruchu związane z procesami fizjologicznymi organizmu człowieka oraz jego funkcjami psychicznymi. Natomiast strona efektywna – to zewnętrzne przejawy ruchu, charakteryzujące się przebiegiem i jego efektem (za: Bielski, *op.cit.*, s. 99). Obie wynikają z *motoryki dużej* i *motoryki małej*.

Motoryka duża przejawia się u dzieci w umiejętności koordynacji ruchów i kontroli nad własnymi ruchami oraz umiejętności uzyskiwania ruchów celowych skierowanych na określone przedmioty, a także w przekonaniu o własnych możliwościach ruchowych, natomiast motoryka mała, to umiejętność koordynacji wzrokowo-ruchowej (za: Franczyk 2005, s. 53).

Rozwój motoryki najsilniej występuje w okresie wczesnoszkolnym, kiedy organizm dziecięcy jest szczególnie podatny na oddziaływanie bodźców środowiskowych. One wpływają na kształtowanie motoryczności, czego efektem jest rozległa aktywność ruchowa dziecka, trudno jest mu usiedzieć na jednym miejscu, wykazuje

ustawiczną potrzebę ruchu. Z łatwością przyswajają nowe umiejętności ruchowe, chociaż jego ruchy nie odznaczają się precyzyjnością, często są nieskoordynowane i szybkie, a wiele z nich jest zbędnych. W dalszym ciągu u dziecka kształtuje się koordynacja ręki i wzroku.

Równoległe z rozwojem fizycznym kontynuowany jest jego rozwój psychiczny, przy czym „(...) procesy te zazębiają się bardzo silnie, dlatego często używa się określenia sfera psychomotoryczna dziecka” (Jakubczyk 2004, s. 13). Dzieci potrafią wyrażać emocje „całym sobą”, w czasie rozmowy używają mowy ciała i gestykulują. Aktywność fizyczna daje im energię, pobudza i wspomaga myślenie.

Zasadniczą rolę w rozwoju motoryki u dzieci odgrywa szkoła, organizując m. in. zajęcia muzyczno-ruchowe oraz gry i zabawy. Dzieci uczestnicząc w nich nie tylko kształtują podstawowe cechy motoryki, takie jak: zręczność, szybkość, koordynacja ruchowa, zwinność, ale także przyswajają zdolność bawienia się w grupie z jednoczesnym respektowaniem typowych zasad postępowania. Rozwój motoryczności dzieci przebiega także w sposób naturalny, w trakcie samorzutnych gier i zabaw (za: Jakubczyk, *op.cit.*, s. 13).

Największe efekty uzyskuje się poprzez ćwiczenia gimnastyczne i zabawy ruchowe organizowane w szkole w ramach zajęć z wychowania fizycznego. W klasach młodszych są to ćwiczenia równoważne bez przyboru oraz z przyborem i na równoważni, skakanie przez skakankę, przeskoki jedno- i obunóż nad niskimi przeszkodami, przewroty w przód, rzucanie, chwytanie, kozłowanie, odbijanie i prowadzenie piłki, jazda na rowerze i wrotkach, mini gry i gry terenowe, a także zawody sportowe.

Zaspokajanie u dzieci potrzeby ruchu, a tym samym rozwijanie ich sprawności fizycznej umożliwiają także ćwiczenia śródlekcyjne i zabawy dydaktyczno-ruchowe, które są prowadzone w ramach innych obszarów edukacji zintegrowanej oraz zadania ruchowe zadawane do domu (za: Woynarowska 2010, s. 97-98).

Podczas ćwiczeń i zabaw ruchowych dzieci uczą się reagować na różnorakie sygnały, znaki oraz symbole i dostosowywać się do

poleceń i uwag wydawanych przez nauczyciela. Nabywają umiejętność swobodnego i spontanicznego reagowania na muzykę stanowiącą tło dla ćwiczeń i zabaw, a także przemieszczania się w przestrzeni poprzez aktywne i twórcze ruchy własnym ciałem, (za: Franczak, *op.cit.*, s.143).

Dzieci nie potrafią zbyt długo skoncentrować się na jednej czynności, stąd też zachodzi konieczność częstych zmian zabaw ruchowych. Należy wziąć pod uwagę zabawy typu konstrukcyjnego. Polegają one na wykonaniu przedmiotów o charakterze artystycznym, jak np. pajacyków z wydmuszek, łańcuchów ze słomy, fujarek z gałązek wierzbowych, wycinanek, wiatraczków, a także makiet, które posłużą dzieciom do zabawy. Przedmioty te rozwijają m.in. płynność, elastyczność i precyzję ruchów, zwłaszcza dłoni, palców i nadgarstka,. Są to sprawności manualne, niezbędne również przy grze na instrumencie, rysowaniu, malowaniu i rzeźbieniu. Wszystkie, rozwijają koordynację wzrokowo-ruchową ważną dla układów tanecznych i ruchowo-gestowych (pantomimicznych) oraz uczą logicznego myślenia.

Dzieci, biorąc udział w ćwiczeniach i zabawach ruchowych są współtwórcami swojego zdrowia i tę świadomość mają obowiązek rozwinać w nich środowiska wychowawcze, przede wszystkim szkoła i dom rodzinny. Dziecko powinno rozumieć zmiany, jakie zachodzą w jego rozwoju fizycznym wskutek uprawiania ruchu. Wiążą się one z powiększeniem proporcji ciała, wzrostem i dojrzewaniem układu kostnego (procesy kostnienia, zmiany proporcji szkieletu), układu mięśniowego (zwiększenie liczby i rozmiarów komórek mięśniowych oraz doskonalenie ich funkcji, zwiększenie unaczynienia i unerwienia), układu nerwowego (dojrzewanie komórek nerwowych, koordynacja równowagi itp.) oraz układu krążenia i układu oddechowego, czyli układów zaopatrzenia tlenowego (za: Woynarowska, *op.cit.*, s. 68-69).

Naturalny proces rozwoju motoryki u dzieci jest warunkowany czynnikami genetycznymi, a także środowiskowymi. Do pierwszych zalicza się:

- a) typ budowy ciała, który bezpośrednio wpływa na masę tkanki kostnej, mięśniowej i tłuszczowej;
- b) tempo rozwoju fizycznego (u dzieci szybciej dojrzewających znacznie wcześniej kończy się ich rozwój motoryczny);
- c) uzdolnienia ruchowe, oraz cechy temperamentu, czyli cechy osobowości o podłożu biologicznym. Z punktu widzenia rozwoju motorycznego, do najważniejszych tego typu cech należą: poziom aktywności, energia, rytmiczność funkcjonowania, sposób reagowania na nieznanne bodźce, łatwość przystosowywania się, wrażliwość, siła reakcji, nastrój i wytrwałość.

Wśród czynników środowiskowych, które ingerują w rozwój motoryczny dziecka, istotną rolę odgrywają aktywność fizyczna oraz sposób żywienia. Od nich zależy masa ciała, szczególnie masa mięśniowa, a także ilość tkanki tłuszczowej. Znaczącym czynnikiem wpływającym na motorykę dziecka są także zachowania osób z jego otoczenia. Dziecko, współdziałając z nimi naśladuje ich ruchy, które nie zawsze są prawidłowe, a więc odpowiednie do naśladowania (za: Woynarowska, *op.cit.*, s. 68-69).

Motoryczność dzieci należy postrzegać przez pryzmat posiadanych przez nie umiejętności, zdolności, a także uzdolnień ruchowych.

Umiejętności motoryczne są kształtowane w procesie nauczania/uczenia się i wyrażają gotowość do skutecznego wykonania zadania ruchowego. Dzielą się one na:

- a) umiejętności elementarne (m.in. chodzenie, skakanie, rzucanie, chwytanie, wspinanie się, przenoszenie), którymi dziecko posługuje się w życiu codziennym;
- b) umiejętności specjalne powiązane z zabawą oraz z działalnością artystyczną.

Zdolności motoryczne - są to cechy, które określają zdolności do realizowania wielorakich czynności ruchowych. Dzielą się one na: zdolności kondycyjne, czyli siła i wytrzymałość; zdolności koordynacyjne, takie jak: równowaga, orientacja, rytmizacja, szybkość reagowania; zdolności kompleksowe, tj., zwinność i szybkość.

Uzdolnienia ruchowe – jest to zbiór własności dzięki którym dziecko jest w stanie szybko, niezachwianie i skrupulatnie uczyć się nowych ruchów, czy też wykazywać się niezmierną twórczością ruchową. Są to uzdolnienia w dużym stopniu uzależnione od wrodzonych skłonności, toteż zaniedbanie ich może doprowadzić do stanu, w jakim nigdy nie zostaną ujawnione (Woynarowska *op.cit.*, s. 63-64).

Nie wszystkie dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają wymienione cechy. U niektórych występują wyraźne zaburzenia motoryczne zwane *dyspraksją*. Sprawność fizyczna i koordynacja ruchu u tych dzieci znajdują się na poziomie uniemożliwiającym im opanowanie pełnej harmonii ruchów. Mają one problemy z wykonywaniem drobnych ruchów, np. pisanie, rysowanie, układanie klocków, a także większych, związanych z takimi czynnościami, jak stanie na jednej nodze, wspinanie się, chwytanie, czy kopanie i łapanie piłki.

Motoryczność dzieci należy rozwijać i doskonalić poprzez ćwiczenia, zabawy i gry ruchowe, wykonywane według odpowiednich zasad i metod dostosowanych do rozwoju ich aktywności ruchowej, biorąc pod uwagę wrodzone możliwości dzieci w zakresie wykonywania czynności ruchowych oraz posiadaną sprawność psychomotoryczną. W procesie tym „(...) nie wystarczy wiedzieć, jakie wykonać ćwiczenia, (...) lecz również to, jak je zastosować” (Bielski, *op.cit.*).

Ćwiczenia ruchowe rozwijają u dziecka spostrzegawczość, pamięć, koncentrację uwagi, szybką reakcję, a także koordynację wzrokowo-ruchową. Aktywność ruchowa doskonali siłę, zręczność i wytrzymałość, a więc podstawowe cechy motoryki niezbędne w codziennym życiu dziecka. Jest ona „(...) naturalną formą realizacji nieomal instynktownej potrzeby fizycznego, emocjonalnego i umysłowego wydatkowania energii wytwarzanej przez organizm dziecka”, „(...) doskonałym środkiem pomagającym uświadomić i wyrazić własną odrębność” (Stadnicka 1998, s. 5). Aktywne uczestniczenie dzieci w różnego rodzaju ćwiczeniach fizycznych powoduje nie tylko wzrost ich sprawności ruchowej, ale także przekłada się na ich inwencję twórczą, tak ważną przy działaniach w obszarze sztuki.

III. Proces edukacji artystycznej w klasach młodszych

1. Założenia edukacji artystycznej

Celem edukacji artystycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym jest wychowanie do sztuki, które pojmuje się, jako:

- przygotowanie do odbioru dzieła plastycznego, muzycznego, tańca, sztuki teatralnej;
- rozwijanie wrażliwości estetycznej na wytwory sztuki;
- kształtowanie umiejętności wyrażania własnych przeżyć, nastrojów i emocji w języku pozawerbalnym, poprzez barwy, dźwięki, ruchy i gesty;
- zachęcanie do twórczej ekspresji, oraz rozwijanie predyspozycji i uzdolnień.

Każde dziecko posiada w mniejszym lub większym stopniu *uzdolnienia*, czyli „dyspozycje warunkujące nabywanie nieprzeciętnych sprawności lub umiejętności w jakiejś dziedzinie” (Dubisz *op.cit.* t. T-Z, s. 318). Są to dyspozycje wrodzone i nabyte natury psychicznej i fizycznej (za: Ogrodzka-Mazur 2012, s. 167), które należy traktować, jako całokształt właściwości psychicznych sensorycznych, intelektualnych, emocjonalno-motywacyjnych i kinestetyczno-motorycznych, wzajemnie na siebie oddziałujących (za: Manturzevska *op.cit.*, s. 70). Owe właściwości kształtują stosunek jednostki do wybranej dziedziny sztuki i decydują o efektywności podjętych przez nią działań w tym obszarze.

Określenie *uzdolniony* w języku potocznym często zastępowane jest określeniem *utalentowany*. Pojęcia te nie są jednoznaczne, ponieważ talent, to „nieprzeciętna zdolność twórcza, wybitne uzdolnienie do czegoś” (Dobisz *op.cit.*, t. T-Z, s. 15). Przejawia się najczęściej w jednej dziedzinie, np. talent muzyczny, talent matematyczny,

talent plastyczny. Uzdolnienia mogą dotyczyć na ogół kilku dziedzin nie zawsze spokrewnionych ze sobą, np. matematyki, języków obcych, nauk przyrodniczych, sportu. Są one warunkowane cechami osobowościowymi jednostki, a w przypadku dzieci i młodzieży, także czynnikami zewnętrznymi wynikającymi ze środowiska rodzinnego i szkolnego. Środowiska te wzajemnie oddziałują na siebie, kształtując postawę ucznia wobec zjawisk i sytuacji z jakimi się spotyka. Szkoła jest zobligowana do kształtowania u uczniów postawy otwartej na sztukę, poprzez przekazywanie wiedzy na jej temat i umożliwianie twórczego działania w jej dziedzinach. Proces ten rozpoczyna się już w przedszkolu i jest kontynuowany w klasach młodszych. Jest to okres, kiedy muzyka, obraz, taniec, a także inscenizacja teatralna, rozwijają u dzieci wrażliwość estetyczną i zdolność emocjonalnego przeżywania wytworów sztuki oraz jej uprawiania.

Twórczość dziecięca w obszarze sztuki ma swoje podłoże w dobrze rozwiniętej uwadze, pamięci, wyobraźni, a także inteligencji dzieci. Cechy te determinują realizację celów edukacji artystycznej w klasach młodszych, które dzielą się na:

1. Cele poznawcze – dziecko poznaje dziedziny sztuki i mechanizmy tworzenia dzieł artystycznych.
2. Cele emocjonalne – dziecko przeżywa efekty działań artystycznych twórców sztuki i swoich własnych, wartościując siebie oraz środowisko artystyczne.
3. Cele działaniowe – dziecko tworząc w wybranej dziedzinie sztuki nie tylko kształtuje umiejętności manualne, ale także oddziałuje na innych tworzących, kształtując swój wizerunek.

Założone w programach nauczania klas młodszych cele edukacji artystycznej mają duży stopień ogólności, dlatego też podlegają konkretyzacji z uwzględnieniem różnego stopnia szczegółowości. Ich uszczegółowienie przyczynia się do rozwoju potencjału umysłowego dzieci i ich efektywnego wykorzystania w toku różnych czynności działaniowych. Powoduje także, iż edukacja artystyczna dzieci nabiera charakteru kształcenia rozwijającego opartego na oczekiwaniach dziecięcych. Proces ten powinien zatem polegać na stymulo-

waniu oraz inicjowaniu i wspieraniu ich potrzeb, dążeń, a także aspiracji poznawczych i działaniowych (za: Więtkowski 1996).

Edukacja artystyczna dzieci młodszych, zgodnie z założeniami kształcenia wczesnoszkolnego, jest systemem zorganizowanych i celowo ukierunkowanych czynności nauczyciela i ucznia w wybranym obszarze sztuki. Mają one układ hierarchiczny, a charakteryzuje je różny stopień złożoności oraz duża liczba elementów, których poznanie wymaga coraz więcej czasu.

Czynności nauczyciela, który wprowadza dzieci w „świat sztuki” i umożliwia im jej poznanie, a także tworzenie w niej, spełniają takie same funkcje, jak w przypadku innych obszarów edukacji wczesnoszkolnej. Są to:

- a) *funkcja wizualno – informacyjno – poznawczą;*
- b) *funkcja motywacyjno – aktywizująco – kształcącą.*

Pierwsza funkcja wynika z tworzonych przez nauczyciela sytuacji dydaktycznych, kiedy nagromadzony zbiór bodźców aktywnie oddziałuje na zmysły i intelekt dzieci i motywuje je do zainteresowania się sztuką. U dzieci rozwija się wówczas aktywność intelektualna, której podłożem jest odkrywanie oparte na receptorach wzroku, słuchu i dotyku, prowadząca do spostrzegania cech elementów składających się na wytwór sztuki. Decyduje ona o stopniu rozwoju procesów myślowych u dziecka. Chodzi bowiem o to, aby dziecko zapamiętując wiedzę z zakresu omawianej dziedziny sztuki potrafiło ją zinterpretować i zweryfikować za pomocą struktur pojęciowych, twierdzeń i reguł.

Funkcja motywacyjno – aktywizująco – kształcąca odnosi się do klimatu tworzonego przez nauczyciela w czasie zajęć. Jeśli jest on odpowiedni, to wówczas wyzwala się u dzieci motywacja do aktywnych i twórczych działań artystycznych, które bogacą i rozwijają ich wyobraźnię, pojęcia i sądy o sztuce, a także mechanizm spostrzegania, umożliwiający przyswajanie wiedzy o danej sztuce i jej adaptację.

Zarówno aktywność intelektualna, jak i aktywność sensoryczna, wynikają z aktywności emocjonalnej, czyli uczuciowego zaangażowania się dzieci w poznawanie sztuki i jej tworzenie. Dzieci w młod-

szym wieku szkolnym przejawiają dużą spontaniczność w działaniach odkrywczych i twórczych w obszarze sztuki. Ważne jest, aby owe działania przebiegały na bazie prawidłowo zorganizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego, adekwatnego do myślenia przedoperacyjnego, które jest uporządkowane, spójne i związane z konkretnym doświadczeniem. Dlatego też, dzieciom należy opisywać proces tworzenia w wybranej dziedzinie sztuki, a nie wyjaśniać zjawiska lub sytuacje z tym związane. Nie jest to zadanie łatwe ponieważ dzieci nie zawsze mają dostateczną wiedzę o wybranej dziedzinie sztuki i nie umieją z nią obcować. Postrzeganie przez nie wytworów sztuki często odbiega od prawidłowości, a to wynika z ich małej wrażliwości estetycznej, lub całkowitego jej braku.

Postawa twórcza dzieci i ich otwartość na wiedzę o sztuce rozwijają się w oparciu o warunki wewnętrzne i zewnętrzne. Warunki wewnętrzne motywują dzieci do poznania sztuki i działań artystycznych, dają im przekonanie, że sami podejmują działalność twórczą wybierając jej cel, oraz sposób jego osiągnięcia. Warunki zewnętrzne, to płaszczyzna materialna umożliwiająca dzieciom poznawanie sztuki teoretycznie i praktycznie, a także płaszczyzna metodyczna, rozumiana, jako stymulowanie i inspirowanie dzieci do myślenia i działania twórczego.

Osobą odpowiedzialną za tworzenie owych warunków jest nauczyciel, od jego kwalifikacji, motywacji i cech osobowościowych zależą postawy dzieci wobec sztuki. W ich relacjach ze sztuką można wyróżnić trzy podstawowe komponenty postaw:

- Komponent poznawczy – stanowią go przekonania, dotyczące poznania sztuki, a szczególnie przekonania oceniające.
- Komponent uczuciowy – składają się na niego pozytywne lub negatywne uczucia w stosunku do poznawanej sztuki.
- Komponent działaniowy – dyspozycja do działania w obrębie sztuki (za: Mądrzycki 1977, s. 18).

Identyfikacja dzieci ze sztuką jest pełna wówczas, kiedy działania nauczyciela w tym zakresie są jednostkowymi operacjami zawierają-

cymi konkretne, szczegółowe i precyzyjnie sformułowane cele, oraz charakteryzują się brakiem „otoczki emocjonalnej”.

Działania te powinny być:

- Kreatywne – typu „wywołać”, (np. zainteresowania jakąś dziedziną sztuki, procesem tworzenia dzieła artystycznego), lub „ukształtować”, (np. przekonania do własnej twórczości artystycznej);
- Optymalizujące – typu „zwiększyć”, (np. wrażliwość estetyczną w odniesieniu do wytworów sztuki, lub „wzmóc”, (np. dbałość o dokładność i estetykę swoich działań twórczych), a także „poszerzyć”, (np. wiedzę o wybranej dziedzinie sztuki).

Zapoznawanie dzieci młodszych ze sztuką przybiera charakter systemu dydaktycznego, a więc zbioru powiązanych ze sobą celów i treści nauczania oraz zabiegów dydaktyczno-wychowawczych wśród których najważniejszymi są *zasady, metody i formy* kształcenia artystycznego dzieci, dostosowane do ich rozwoju psychicznego i fizycznego.

System dydaktyczny uwzględnia także *syntezy edukacyjne*, czyli „(...) całościowe i skondensowane ujęcie pewnych wycinków wiedzy, stanowiących materiał będący przedmiotem procesu nauczania-uczenia się” (Mróz, Siwińska 2004: s. 54). W procesie wychowania dzieci do sztuki odgrywają one bardzo ważną rolę ponieważ umożliwiają poznanie bezpośrednio rzeczy, czynności i zjawisk składających się na nią. Syntezy edukacyjne należy postrzegać, jako optymalny komunikat słowny, obrazowy, lub słowno-obrazowy przekazywany dzieciom, zawierający niezbędne informacje o wybranej przez nie dziedzinie sztuki.

2. Zasady kształcenia artystycznego dzieci młodszych

Przekaz wiedzy teoretycznej i praktycznej o sztuce odbywa się w oparciu o zasady kształcenia, czyli zbiór prawidłowości (norm) regulujących czynnościami nauczyciela i uczniów normy postępo-

wania dydaktycznego nauczyciela. Utrzymują one kierunek realizowania przez nauczyciela procesu dydaktyczno-wychowawczego i prowadzą do osiągnięcia celu, jakim jest opanowanie przez dzieci wiedzy i umiejętności działaniowych z zakresu sztuki.

Wprowadzanie dzieci w wieku wczesnoszkolnym w obszar sztuki opiera się przede wszystkim na klasycznych zasadach, tj.:

- zasadzie świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia (zwaną także zasadą aktywności);
- zasadzie pogłębłości;
- zasadzie przystępności w nauczaniu (stopniowaniu trudności).

Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia w przypadku edukacji artystycznej dzieci młodszych odnosi się do wszystkich działań nauczyciela związanych z przekazywaniem dzieciom wiedzy o sztuce, a także rozwijaniem w nich świadomości aktywnego udziału w procesie tworzenia oraz wytworzeniem pozytywnych motywów w tym zakresie. W myśl tej zasady, poznawanie sztuki nie może mieć charakteru biernego, ani też pośredniego. Powinno ono uaktywniać myślenie i wyobraźnię dzieci i prowadzić je do aktywnego działania twórczego na drodze odkrywania.

Zasada pogłębłości, której istotą jest respektowanie drogi między konkretem a faktem zakłada, że poznawanie sztuki przez dzieci ma być polisensoryczne, na które składa się m.in. aktywne działanie twórcze w obrębie wybranych dziedzin, a nie wyłącznie monosensoryczne. Zasada ta obliguje nauczyciela do zminimalizowania ilości materiałów dydaktycznych, które ograniczają dzieciom bezpośrednie poznanie sztuki do percepcji wzrokowej, na rzecz zwiększenia ilości różnorodnych czynności praktycznych o charakterze ćwiczeniowym. Ćwiczenia umożliwiają dzieciom zdobywanie wiedzy operatywnej na temat konkretnej dziedziny sztuki. Składniki pola poznawczego powinny być na tyle wielostronne, aby rozwinęły ich wyobraźnię i uruchomiły procesy myślowe dotyczące tej dziedziny. W związku z tym nauczyciel jest zobowiązany do doboru i przekazania dzieciom wiadomości, które są dla nich niezbędne, ale i zrozumiałe, jak

również do organizowania konkretnych sytuacji, ułatwiających przebieg procesu poznania sztuki.

Istotą *zasady przystępności w nauczaniu* (nazywanej także *zasadą stopniowania trudności*) jest pokonywanie trudności w procesie poznawania sztuki przez dzieci. Zawiera ona następujące reguły dydaktyczne, które obowiązują nauczyciela realizującego proces edukacji artystycznej dzieci młodszych:

- przechodzenie od tego, co jest dla dzieci bliższe i zrozumiałe, do tego, co dalsze i mniej zrozumiałe;
- przechodzenie od tego, co jest dzieciom znane, do tego, co jest dla nich nowe i nieznanne;
- uwzględnianie różnic w stopniu zaawansowania poszczególnych uczniów w przyswajaniu wiedzy o sztuce i umiejętności tworzenia w jej obszarach.

Oprócz wymienionych zasad dydaktycznych, w procesie edukacji artystycznej dzieci młodszych stosowane są także inne, nie mniej ważne zasady, jak:

Zasada systemowości (zasada systematyczności), której istotą jest porządkowanie i organizacja wiedzy uczniów w system. Zakłada ona, że punktem wyjścia przy wprowadzaniu dzieci w obszar sztuki jest uprzednie określenie stanu ich wiedzy wyjściowej oraz systematyczne jej wykorzystywanie w dalszych działaniach.

Zasada samodzielności, wskazująca na potrzebę ograniczenia zależności ucznia od nauczyciela, w procesie poznawania sztuki. Uczeń powinien wykazać się większą samodzielnością w tym względzie. Owa samodzielność przede wszystkim ma dotyczyć procesów myślowych.

Zasada związku teorii z praktyką, wskazująca na potrzebę łączenia treści i myślenia o charakterze abstrakcyjno-pojęciowo-teoretycznym z treściami i myśleniem konkretno-wyobrażeniowo-praktycznym. W procesie edukacji artystycznej dzieci musi zatem występować systematyczne łączenie poznania z działaniem.

Zasada efektywności, nakładająca na nauczyciela obowiązek harmonijnego łączenia metod, form i środków przekazu dzieciom

wiedzy o sztuce, w celu zapewnienia efektywności edukacji artystycznej.

Zasada indywidualizacji i uspołecznienia, nakazująca harmonijne łączenie w procesie wprowadzania dzieci w obszar sztuki różnych form pracy twórczej, tj. pracę indywidualną, pracę frontalną i pracę grupową.

Zasada pobudzania u dzieci emocji pozytywnych, a hamowania emocji negatywnych. W kwestiach dotyczących twórczego działania w obszarze sztuki nakłada ona na nauczyciela obowiązek eksponowania tych wartości, które wyzwalają w dzieciach emocje pozytywne, jak: dumę, zadowolenie i radość z kontaktu ze sztuką (za: Mróz, Siwińska 2004: s. 161).

W edukacji artystycznej realizowanej w klasach młodszych istotna jest także *zasada doniosłości*, którą należy postrzegać w kategoriach systemu motywacji skłaniających dzieci do poznawania sztuki i jej tworzenia, *zasada wzorca*, obligująca nauczyciela do udostępnienia dzieciom wzorców działania i postępowania, które będą one obserwować, akceptować i naśladować oraz *zasada przyjemności*, czyli tworzenia miłej atmosfery w czasie zajęć (za: Petlak 2006, s. 101).

Realizacja zasad dydaktycznych na których opiera się edukacja artystyczna dzieci młodszych zależy od tego, jakie bodźce wpływają na ich intelekt i zmysły. Podobnie, jak w przypadku innych obszarów edukacji wczesnoszkolnej, tak i w odniesieniu do obszaru sztuki, źródłem owych bodźców są przede wszystkim *sytuacje dydaktyczno-wychowawcze* celowo tworzone przez nauczyciela. Poprzez funkcję wizualno – informacyjno – poznawczą, jaką spełniają, umożliwiają dzieciom obcowanie ze sztuką, aktywizują je do twórczego działania w jej dziedzinach, wpływając na harmonijny rozwój głównych sfer osobowości, tj. sfery intelektualnej, sfery emocjonalnej i sfery działań praktycznych (za: Siwińska *op.cit.*, s. 38).

Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze powinny być bogate w treści i elementy organizacyjne, a jednocześnie adekwatne do posiadanych przez dzieci indywidualnych predyspozycji do uczenia się o sztuce. Wynika to z faktu, iż pierwsze przeżycia dziecka mają

olbrzymi wpływ na jego osobowość, pozostawiają bowiem trwałe ślady w psychice, stanowiące o jego późniejszych postawach wobec sztuki (za: Siwińska, *op.cit.*, s. 46). Pod tym kątem dokonana została klasyfikacja sytuacji dydaktyczno-wychowawczych:

- sytuacje naturalne (zjawiska i zdarzenia artystyczne, które dzieci mogą obserwować, a także w nich uczestniczyć);
- sytuacje naturalne odpowiednio zmodyfikowane (np. ćwiczenia i warsztaty przybliżające dzieciom wybraną dziedzinę sztuki);
- sytuacje intencjonalnie tworzone (np. okazjonalne imprezy i uroczystości zawierające aspekt artystyczny);
- sytuacje ułatwiające dzieciom przyswajanie wiedzy o sztuce (np. pokaz dzieł sztuki i ich analizowanie pod kątem wykonania);
- sytuacje preferujące poznawanie sztuki przez przeżywanie (np. spotkania z artystami, organizowanie różnego rodzaju konkursów na temat sztuki);
- sytuacje stwarzające możliwości uczenia się przez działanie (np. warsztaty w pracowniach artystycznych);
- sytuacje sprzyjające opanowaniu określonego zasobu wiedzy, jak np. prelekcje na temat dzieł sztuki (za: Mróz 2004 *op.cit.*, s. 29).

Sytuacje dydaktyczne pozwalają „(...) na kształtowanie w stosunkach pomiędzy uczniami pozytywnych postaw przez konieczność osiągnięcia wspólnego celu. Wykorzystane są jednak indywidualne zainteresowania i zdolności uczniów. Każdy może osiągnąć indywidualny sukces we wspólnym działaniu” (Małoszowski 2001, s. 88).

3. Metody zapoznawania dzieci ze sztuką

Sytuacje dydaktyczne tworzone w procesie edukacji artystycznej dzieci młodszych mają umocowanie w ogólnych metodach nauczania. Definicji metod jest wiele, ale każda z nich zawiera ten sam sens. Według K. Kruszewskiego (1991: s. 258) są to „(...) czynności nauczyciela, dzięki którym wprowadza on na lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem”, natomiast T. Kotarbiński (1975: s. 79), uważa je

za „(...) system postępowania”. Inna definicja metod nauczania, autorstwa T. Mroza i M. Siwińskiej (2004 s. 167) podaje, że jest to „(...) sprawdzony i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowanych świadomie, przy zastosowaniu odpowiednich środków i warunków”, prowadzący do uzyskania efektów kształcenia.

Metody wprowadzania dzieci w obszar sztuki wynikają z ogólnych metod kształcenia i należy je pojmować, jako sposób postępowania i działania nauczyciela, przy czym działanie to musi być świadome, systematyczne i wielokrotnie się powtarzające, umożliwiające dzieciom poznawanie sztuki przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie oraz działanie. Dobór metod nauczania zapewniających dzieciom owo poznanie, odkrywanie i przeżywanie sztuki zależy głównie od orientacji nauczyciela, co do ich możliwości percepcyjnych. Dziecko poznaje rzeczy, czynności i zjawiska składające się na wytwory sztuki poprzez receptor wzroku, słuchu i dotyku, przy dominacji jednego z nich.

Przy doborze metod edukacji artystycznej ważny jest istotny czynnik poznania, czyli myślenie i działanie. Dlatego, zapoznavanie dzieci ze sztuką należy oprzeć na dwóch grupach metod kształcenia (według typologii Mroza i Siwińskiej – *op.cit.* s. 171):

1. *Metody asymilacji wiedzy (podajace).*
2. *Metody samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy o sztuce.*

Dominujące metody w pierwszej grupie, to: *pokaz, opis, obserwacja i opowiadanie*. W procesie edukacji artystycznej dzieci młodszych występują one w formie zespolonej. *Pokaz* uruchamia u dzieci analizatory wzroku, słuchu i dotyku, za pomocą których odbierają one sygnały dotyczące prezentowanych wytworów sztuki, rejestrują je, a następnie formułują wnioski dotyczące tych wytworów. Celem pokazu jest także rozbudzenia u dzieci aktywności emocjonalnej, która przejawia w silnych wrażeniach.

Działaniem wspierającym pokaz jest *opis*. Ujmuje on cechy oglądanych dzieł sztuki, a przede wszystkim ich statyczność i przestrzenność. Spełnia funkcję poznawczą i kształcącą, stąd też musi być

odpowiednio skonstruowany, zawierać cel, istotę i strukturę, a także prawidłowe słownictwo. Z opisem należy dzieci zapoznać, wyjaśniając im problem, jakim będą się zajmować.

Uzupełnieniem opisu jest *opowiadanie*, które ma na celu przedstawienie pewnych faktów związanych z opisywanym wytworem sztuki. Prawidłowo skonstruowane opowiadanie powinno zawierać odpowiedni plan, co umożliwi realizację jego funkcji poznawczej i kształcącej. W planie należy ująć m.in. problem i zadania związane z prezentowanym dziełem sztuki, których rozwiązanie dzieci znajdą w opowiadaniu.

Pokaz, opis i opowiadanie są nierozzerwalnie związane z *obserwacją*, która jest niezbędna w procesie poznawania przez dzieci wybranych dziedzin sztuki. W trakcie obserwacji spostrzegają one rzeczy, zdarzenia i zjawiska związane z daną dziedziną. Obserwacja może być: a) ciągła i czasowa (kryterium czasu); b) całościowa lub częściowa (kryterium treści); c) jednostkowa – dotycząca pojedynczych osób, zdarzeń lub zjawisk; d) kompleksowa, lub grupowa (kryterium liczby przedmiotów obserwowanych); e) bezpośrednia i pośrednia, polegająca na zebraniu informacji od innych obserwatorów o analizowanym wytworze sztuki, lub jej dziedzinie (kryterium jest sposób prowadzenia obserwacji); f) uczestnicząca, polegająca na czynnym udziale dziecka w zdarzeniach związanych ze sztuką i gromadzeniu potrzebnych informacji (za: Dutkiewicz 1996: s. 69). Dzięki obserwacji dzieci gromadzą dane o poznawanej dziedzinie sztuki, i po ich usystematyzowaniu otrzymują konkretną wiedzę o niej. Nie zawsze obserwacja jest możliwa w naturalnym środowisku sztuki, wówczas nauczyciel może korzystać z materiałów audiowizualnych.

Metody asymilacji wiedzy stanowią płaszczyznę kontaktu dzieci z plastyką, muzyką, teatrem, a także z zabytkami architektury ludowej i sakralnej, będącej jedną z dziedzin sztuki. Powodują rozbudzenie w dzieciach ciekawości i zainteresowania różnymi formami sztuki i pobudzają je do tworzenia w jej obszarach, przyczyniają się do zmiany dotychczasowego, stereotypowego myślenia o niej.

Na grupę metod *samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy o sztuce* składają się: *metoda problemowa* i *metoda praktyczna*. Klasykzna *metoda problemowa* obliguje nauczyciela przekazującego dzieciom wiedzę o sztuce do konstruowania takich sytuacji problemowych, które zaktywizują je do zadawania pytań na ten temat. Wiedza, jaką dzieci otrzymają w wyniku rozwiązywania problemu powinna być uporządkowana. Natomiast *metoda praktyczna* obejmuje cały wachlarz czynności nauczyciela i uczniów prowadzących do poznawania sztuki i tworzenia w jej obszarze. Układ owych czynności ma charakter strukturalny, czynności wzajemnie się warunkują tworząc logiczną całość mobilizująca uczniów do tych działań.

Duże znaczenie w procesie edukacji artystycznej dzieci młodszych ma także stosowanie *metod waloryzacyjnych*, obejmujących *metody impresyjne* oraz *metody ekspresyjne*. *Metody impresyjne* „sprowadzają się do organizowania uczestnictwa w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych, naukowych” (Małoszowski, *op.cit.*, s. 84), natomiast *metody ekspresyjne* polegają na konstruowaniu przez nauczyciela takich sytuacji, w których uczniowie sami wytwarzają bądź odtwarzają dane wartości, wyrażając przez nie siebie, a zarazem je przeżywając. Przykładem może tu być czynny udział uczniów w przedstawieniu szkolnym w roli aktorów, scenografów, reżyserów, organizatorów widowiska, a nawet autorów prostych dzieł scenicznych, lub wytworzenie obrazu, rzeźby, filmu krótkometrażowego, zorganizowanie wystawy prac uczniowskich, inscenizacja wydarzeń historycznych, happening, czy psychodrama. Różnorodność form eksponowania wartości sprzyja utożsamieniu się z wartościami zasługującymi na wybór (Małoszowski, *op.cit.*, s. 85).

Metody waloryzacyjne umożliwiają dzieciom bezpośredni kontakt ze sztuką, wyzwalają, oprócz ciekawości i zainteresowania, także pozytywne myślenie o jej roli w szeroko pojętej kulturze. Wiąże się to z zachowaniem reguły, że dzieci najchętniej poznają to, co najbliższe, co mogą zobaczyć i doświadczyć.

4. Formy realizacji procesu edukacji artystycznej dzieci młodszych

Wprowadzanie dzieci w obszar sztuki nie opiera się tylko na zasadach i metodach. Istotnym czynnikiem składającym się na efektywność tego procesu jest *forma organizacji i struktury zajęć* prowadzonych z dziećmi. Podstawową formą jest *lekcja*, „(...) oparta na realizacji określonego zadania dydaktycznego w ciągu ustalonego czasu” (Pólturzycki 1985: s. 145). Zawiera ona dwa składniki: tj. *material*, czyli zakres wiadomości, sprawności, przekonań i zachowań, które są przedmiotem jednostkowego aktu nauczania i uczenia się, oraz *formę*, czyli: a) dydaktyczne ukształtowanie aktu nauczania i uczenia się; b) organizację i przebieg nauczania i uczenia się (za: Mróz, Siwińska, *op.cit.*, s. 192).

Lekcje edukacji artystycznej można scalić pod względem treści kształcenia z innymi obszarami edukacji, zwłaszcza wtedy, kiedy dzieciom przekazywana jest wiedza o sztuce. Przykładem jest korelacja z edukacją polonistyczną. Wówczas dzieci uczą się uważnie słuchać przekazywanych im informacji, przejawiać wrażliwość estetyczną podczas oglądania wytworów sztuki, a także tworzyć kilku zdaniowe wypowiedzi ustne na ich temat, dbając przy tym o kulturę wypowiedzenia się.

Efektywność procesu naczania-uczenia się sztuki zależy przede wszystkim od atmosfery w czasie lekcji, pozwalającej dzieciom lepiej sztukę poznać, zrozumieć i przeżywać. Pozytywny klimat na lekcji wyzwała u nich aktywność do twórczych działań plastycznych, muzycznych, tanecznych, czy teatralnych, przejawiających się w postaci badawczej, rozpoznawczej, motywacyjnej, moralnej i estetycznej. Na tworzenie odpowiedniego klimatu w czasie lekcji w dużej mierze wpływają stosowane przez nauczyciela metody nauczania, partycypacja uczniów w procesie edukacji i preferencyjna postawa i oczekiwania nauczyciela wobec nich (za: Petlak, Komora, *op.cit.*, s. 73).

Podstawą edukacji artystycznej dzieci młodszych są *zadania dydaktyczne*, formułowane przez nauczyciela. Skłaniają one uczniów

do opisywania faktów związanych z omawianą dziedziną sztuki i tworzenia koncepcji działania w jej obszarze. Występują one w trzech formach, jako:

1. Zadania poznawcze – służące bezpośredniemu poznawaniu sztuki poprzez kontakt z jej wytworami. Odgrywa to istotną rolę w kształtowaniu umiejętności działaniowych.
2. Zadania sprawnościowe - wymagające długotrwałych ćwiczeń umiejętnościowych składających się na konkretne działanie twórcze.
3. Zadania twórcze – polegające na planowaniu i tworzeniu w obrębie wybranej dziedziny sztuki.

Zakres i charakter zadań dydaktycznych wynika z *układu czynności dydaktycznych nauczyciela* w trakcie lekcji. Są to:

1. Czynności budzące u uczniów motywację uczenia się. Sprowadzają się one do określenia celów opanowania przez dzieci umiejętności umysłowych i działaniowych, odnoszący się do konkretnej dziedziny sztuki.
2. Czynności związane z przekazaniem uczniom informacji niezbędnych do poznania wybranej dziedziny sztuki.
3. Czynności prowadzące do kształtowania u dzieci pojęć, wyobrażeń i sądów niezbędnych w procesie edukacji artystycznej.
4. Czynności o charakterze diagnostycznym, polegające na sprawdzeniu przygotowania uczniów do poznawania sztuki przez działanie, odkrywanie, przyswajanie pojęć i stwierdzeń z nią związanych, przeżywanie sztuki i adaptowanie doświadczeń wynikających z twórczych działań w jej dziedzinach.
5. Czynności związane z kierowaniem procesem edukacji artystycznej dzieci młodszych.
6. Czynności weryfikujące zakres posiadanej przez dzieci wiedzy o sztuce oraz umiejętności tworzenia w jej obszarze.

Czynności nauczyciela wspomagają *środki dydaktyczne*, niezbędne w procesie edukacji artystycznej dzieci, czyli „(...) przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania-uczenia się i uzyskanie optymalnych osiągnięć” (Goźlińska 1997, s. 112).

Ich funkcje sprowadzają się do: a) upogładowienia procesu kształcenia, tj. do rozszerzenia zasięgu kontaktów uczącego się z rzeczywistością; b) ułatwienia myślenia; c) pomocy w wykonywaniu przez uczniów ćwiczeń i zdobywaniu sprawności praktycznego działania (za: Goźlińska, *op.cit.*).

Środki dydaktyczne w procesie edukacji artystycznej dzieci młodszych nie tylko dostarczają im informacji niezbędnych w poznawaniu sztuki, rozwijając tym samym ich umiejętności intelektualne, ale dostarczają także pozytywnych przeżyć estetycznych, kształtują oczekiwane postawy, rozwijają zainteresowania i zamiłowania, mobilizują do twórczego działania. Dzieli się one na *pomoce dydaktyczne* i *materiały dydaktyczne*.

Pomoce dydaktyczne są bezpośrednim źródłem poznania zmysłowego. Zalicza się do nich oryginalne przedmioty z obszaru sztuki, modele, obrazy, fotografie, rysunki. Na zmysły oddziałują także materiały dydaktyczne, jednak nie bezpośrednio, jak w przypadku pomocy dydaktycznych, tylko za pośrednictwem odpowiednich nośników. Klasycznym materiałem dydaktycznym są filmy o tematyce związanej ze sztuką.

Edukacja artystyczna dzieci młodszych, to przede wszystkim ich działalność praktyczna w wybranych przez nauczyciela dziedzinach sztuki. Może ona mieć charakter pracy indywidualnej, pracy grupowej lub pracy zbiorowej.

Praca indywidualna ma duże znaczenie w działalności twórczej dziecka ze względu na to, że umożliwia wyeksponować jego własne podejście do działania twórczego. *Praca grupowa* polega na realizowaniu zadania twórczego przez kilkoro dzieci, przejawiających taką samą wizję artystyczną. Wzmacnia ona więzy emocjonalne między dziećmi i uczy mediacji. Z kolei *praca zbiorowa* odnosi się do działań trudniejszych pod względem organizacyjnym i działań wielowątkowych, charakteryzujących się dużą ekspresją artystyczną. Każda forma pracy daje dzieciom możliwość eksponowania własnego rozwiązania problemu związanego z tworzonym dziełem artystycznym (za: Małoszowski *op.cit.*, s. 87).

4.1. Zajęcia muzealne

Ciekawą i efektywną formą zajęć są lekcje prowadzone w muzeach, będące uzupełnieniem zajęć dydaktycznych prowadzonych w szkołach. Ekspozycje znajdujące się w tych placówkach stanowią przemyślany i usystematyzowany zestaw materiałów poglądowych poszerzających wiedzę uczniów o sztuce, jako składowej części kultury, w tym także sztuki i kultury środowiska lokalnego. Kontakt z wytworami sztuki znajdującymi się w muzeum pobudza u dzieci wyobraźnię twórczą i inspiruje je do działań manualnych o charakterze artystycznym. Mogą się realizować w tym względzie na zajęciach warsztatowych organizowanych w ramach lekcji muzealnych.

Zajęcia warsztatowe nawiązują do tradycji kulturowych i związanych z nimi wytworów sztuki. Mają one charakter stały i okolicznościowy o określonej tematyce. Przykładem są m. in. warsztaty stałe organizowane w Muzeum Porcelany w Wałbrzychu, w czasie których dzieci malują we wzory ludowe talerzyki i inne wyroby z porcelany.



Zdjęcie nr 10. Dzieci pod kierunkiem pracownika muzeum złocą platkami i złotem mineralnym na mikstion ramy, figurki, ornamenty i sztukaterię (Zdjęcia: archiwum muzeum).

Tematyką warsztatów okolicznościowych może być rękodzieło artystyczne, np. maski karnawałowe wykonywane według własnego projektu lub prace plastyczne nawiązujące do Świąt Bożego Narodzenia i Świąt Wielkanocnych, jak: malowanie i dekorowanie bombek choinkowych, tworzenie ozdób choinkowych metodą batikową, czy wykonywanie palm wielkanocnych. Warsztaty takie odbywają się m. in. w Muzeum Karkonoskim w Jeleniej Górze.

Warsztaty dla dzieci są także prowadzone w Muzeum Papiernictwa w Dusznikach Zdroju, mieszczącym się w starym młynie papierniczym pochodzącym z 1605 roku. Jest to zabytek sztuki o szczególnym znaczeniu dla kultury narodowej. Zgromadzono tam wiele cennych eksponatów dotyczących papiernictwa i drukarstwa. Są wśród nich zabytkowe sita papiernicze, dawne maszyny wykorzystywane w papiernictwie i drukarstwie, a także, stosowane w przeszłości przyrządy do badania właściwości papieru. Tematem warsztatów jest produkcja przez dzieci papieru metodą czerpania. Wyprodukowane arkusze mały „drukarz” może wziąć na pamiątkę.

O tym, jak w minionych wiekach produkowano tkaniny i jak je zdobiono, dzieci mogą się dowiedzieć w czasie pobytu w Muzeum Tkactwa Dolnośląskiego w Kamiennej Górze. Znajdują się tam dawne warsztaty tkackie, będące dziełem sztuki rzemieślniczej, przy czym najstarszy pochodzi z XVIII wieku. Obok eksponatów związanych z produkcją tkanin, w muzeum znajdują się także stroje dolnośląskie tworzone i noszone przez mieszkańców regionu w różnych okresach historycznych. Uzupełnieniem wycieczki do muzeum jest zwiedzenie tzw. domów tkaczy, znajdujących się w pobliskim Chełmsku Śląskim. Jest to swoiste dzieło sztuki budowlanej.

Zbiory muzealne stanowią doskonały materiał dydaktyczny pozwalający dzieciom na zrozumienie tego, czym różni się sztuka z minionych lat od współczesnej, a także na poznanie i zrozumienie języka sztuki i jej roli w procesie rozwoju kultury. Pobyt w muzeum pobudza wyobraźnię dzieci, uruchamia w nich mechanizmy koncepcyjnego myślenia i inspirowanie do twórczego działania artystycznego.

Jeżeli w miejscu zamieszkania lub najbliższej okolicy nie ma muzeum, to można na terenie przedszkola lub szkoły zorganizować minimuzeum sztuki, w którym znajdują się eksponaty związane z twórczością regionalnych artystów, np.: szopki i gwiazdy kolędnicze, palmy wielkanocne, wieńce dożynkowe, a także ubiory szyte i tkane przez lokalnych mistrzów sztuki krawieckiej (za: Latoś, 2001, s. 137).

Bezpośredni kontakt dzieci ze sztuką, sprowadzający się do obserwowania i analizowania jej wytworów, wpływa na rozwijanie umiejętności spostrzegania i obserwowania, prowadzi do samodzielnych refleksji dotyczących triady człowiek – sztuka – kultura, pozwala na poznanie i zrozumienie języka sztuki oraz roli, jaką ona odgrywa w rozwoju kultury i cywilizacji. Z kolei twórczość artystyczna w różnych dziedzinach sztuki umożliwia dzieciom aktywne włączenie się w tworzenie i kultywowanie tradycji kulturowych.

Edukację artystyczną w klasach młodszych można prowadzić także na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, w sposób uatrakcyjniający poznawanie przez dzieci sztuki. Mogą to być spotkania z ciekawymi ludźmi związanymi z kulturą i sztuką, konkursy plastyczne, konkursy wiedzy o sztuce, a także wystawy rękodzieł artystycznych. Duże znaczenie dla efektywności procesu edukacji artystycznej dzieci ma też oglądanie przez nie widowisk artystycznych i uczestniczenie w koncertach muzycznych, oraz bezpośrednie realizowanie się w kołach i zespołach zainteresowań o profilu artystycznym, działających zarówno w szkole, jak i w placówkach poza szkolnych i instytucjach kulturotwórczych. Przeważają wśród nich zespoły taneczne, cieszące się zainteresowaniem dzieci. Tańce zaspokajają u dziecka naturalną potrzebę ruchu, rozbudzają jego wrażliwość na muzykę, rozwijają poczucie rytmu i tempa oraz kształcą wewnętrzną równowagę psychoruchową, wpływającą na estetykę ruchu. Dziecko biorąc udział w zajęciach tanecznych uczy się przełamywać bariery nieśmiałości i wstydu przed grupą.

W niektórych lokalnych środowiskach kulturowych działają zespoły pieśni i tańca, które za główny cel przyjęły propagowanie

kultury swojego regionu, stąd też większość prezentowanych przez nich pieśni i tańców ma umocowanie w tradycjach kultywowanych na danym terenie. Z wieloma zespołami integralnie związane są grupy dziecięce, których programy taneczne oparte są na grach i zabawach nawiązujących do ludowej twórczości. Zabawa jest dla tych dzieci formą ich kontaktu z tańcem ludowym, muzyką i śpiewem. Niektóre zespoły dziecięce utożsamiają się z regionem poprzez nazwę, która najczęściej jest związana z postaciami występującymi w miejscowych legendach i opowiadaniach. Przykładem jest dziecięcy zespół taneczny „Skarbek”, działający przy Zespole Pieśni i Tańca „Wałbrzych”. Jego nazwa odnosi się do postaci dobrego ducha górników, który według legendy mieszka od niepamiętnych czasów w kopalniach (za: Drejer 2013, s. 168).

Kształcenie umiejętności plastycznych, muzycznych, teatralnych i tanecznych, prowadzone w formach pozalekcyjnych i pozaszkolnych jest doskonałą płaszczyzną do przekazania uczestnikom zajęć wiedzy o sztuce, przede wszystkim z zakresu uprawianej przez nich dziedziny artystycznej. Zachodzi wówczas zespolenie procesu poznania przez działanie i poznania umysłowego, co jest gwarantem kształtowania dziecięcej świadomości artystycznej.

4.2. Wycieczki tematyczne

Doskonałą formą edukacji artystycznej dzieci są wycieczki tematyczne, w czasie których występuje bezpośrednia styczność z wytworami sztuki, a ich poznanie wiąże się z odbiorem wrażeń wszystkimi receptorami. Jednym z takich miejsc są skanseny, gdzie dzieci poznając wnętrza dawnych chat, ich wyposażenie, stroje noszone w przeszłości, a także narzędzia i przybory związane z pracą, wchodzi w kontakt ze sztuką ludową i rzemiosłem artystycznym. Przykładem jest m.in. skansen w Kudowie – Czermej, gdzie dzieci mogą zobaczyć dawną pracownię garncarską, dom wypieku chleba, chatę robótek ręcznych, a także dawną kuźnię. Będąc w skansenie, mają także możliwość własnoręcznego wykonania naczynia glinianego.

Szerszy kontakt ze sztuką występuje podczas wycieczek do miejsc, gdzie jest wiele jej wytworów. Są to głównie obiekty sakralne z cennymi obrazami, rzeźbami i innymi dziełami sztuki. O powodzeniu dydaktycznym takiej wycieczki decyduje opracowany przez nauczyciela scenariusz zwiedzania, zawierający analizę oglądanych wytworów sztuki i historię ich tworzenia, z uwzględnieniem historii miejsca w którym się znajdują.

Jednym z wielu takich miejsc, gdzie dzieci mogą obcować bezpośrednio ze sztuką, zarówno sakralną, jak i ludową, poznawać jej dzieła tworzone na przestrzeni wieków, a także czynniki, które wpływały na proces ich powstawania, jest miasto Mieroszów i jego okolice. W Mieroszowie, usytuowanym na pograniczu Polsko-Czeskim, osadnictwo datuje się od XIII wieku. Jest ono związane z działalnością czeskiego zakonu benedyktynów z Broumova, których wpływy przełożyły się także na twórczość artystów działających w tamtym regionie. Widoczne są one m.in. w zabytkowym ołtarzu i ambonie w kościele pod wezwaniem św. Michała Archanioła w Mieroszowie, który pochodzi z 1601 roku (za: Matuszczak 1975, s. 17). Na znajdującym się przy kościele cmentarzu zachowały się rzeźbione nagrobki z XVIII wieku, a na placu kościelnym, przed głównym wejściem do świątyni, stoi nieduża rzeźba barokowa pochodząca z XVIII wieku, przedstawiająca św. Jana Nepomucena, patrona Śląska, a także miasta Pragi. Przypisanie świętemu Nepomucenowi opieki nad Śląskiem jest związane z silnymi, wielowiekowymi wpływami czeskimi na tych terenach.

Od połowy XIV wieku, kiedy to pojawiły się pierwsze wzmianki o mieście, dominującym zajęciem jego mieszkańców było tkactwo, będące podstawą dla późniejszego rozwoju przemysłu lniarskiego a następnie włókienniczego. Zabudowa miasta odzwierciedla jego rzemieślniczy charakter, o czym świadczy rynek otoczony barokowymi i klasycystycznymi kamieniczkami z XVII, XVIII i XIX wieku. Kilka z nich posiada podcienie. Jedna z kamienic zwana przez mieszkańców potocznie „Pod Zegarem”, pochodzi z 1829 roku i pełni obecnie funkcję ratusza miejskiego.

Kamienice na rynku mioszowskim do dzisiaj zachowały wiele elementów architektonicznych, świadczących o ich twórcach. Na budynkach można dostrzec zdobienia i barokowe figury. W niektórych kamienicach, jak np. pod numerem 27, pod gzymsem dachowym znajduje się kartusz z monogramem, trzymany przez dwa amory. Kartusz w innej kamienicy trzymany jest przez lwy. W niektórych budynkach można zobaczyć również pilastry w stylu korynckim. Są to swoiste dzieła sztuki.

Zabytki sztuki można spotkać także w innych miejscowościach należących do gminy Mioszów, tj, w Sokołowsku, Unisławiu Śląskim, Rybnicy Leśnej, Golińsku i Kowalowej. W Sokołowsku znajduje się cerkiew pod wezwaniem Michała Archanioła. Jest to zabytkowy obiekt sakralny, dzieło sztuki budowlanej, pochodzący z przełomu lat 1900-1901. Wewnątrz cerkwi znajdują się cenne dzieła sztuki w postaci obrazów i witraży (za: Matuszczak *op.cit.*).

W Unisławiu Śląskim jest zabytkowy kościół pochodzący z ok. 1600 roku, charakteryzujący się drewnianą wieżą. W roku 1773 została wieża wyremontowana przez Gottfrieda Reimenna i stanowi dzieło sztuki ciesielskiej. Zabytkowy jest także przykościelny cmentarz, założony w XVII wieku, na którym zachowały się nagrobki z końca XIX wieku.



Zdjęcie nr 11, 12. Zabytkowy kościół w Unisławiu Śląskim.
(Zdjęcia: Fryderyk Drejer)

Ciekawym zabytkiem architektury i sztuki ludowej w Unisławiu Śląskim jest także budynek pochodzący z XIX wieku, w którym była gospoda wraz z karczmą (na zdjęciu).



*Zdjęcie nr 13. Zabytkowy budynek w Unisławiu Śląskim.
(Zdjęcia: Fryderyk Drejer)*

Przy skrzyżowaniu historycznych traktów w kierunku Wałbrzycha i Mioszowa usytuowana została wioska o nazwie Rybnica Leśna, która prawdopodobnie, jako osada założona została w 1289 roku. We wsi jest unikalny, kryty gontem, drewniany kościółek pod wezwaniem św. Jadwigi, pochodzący z 1557 roku. Źródła podają, iż miał on charakter obronny. Kościół otacza zabytkowy mur, a bramę wejściową na teren przykościelny stanowi wolno stojąca dzwonnica z drewnianym hełmem i dzwonami z 1608 roku. Wnętrze kościoła jest renesansowe, zdobione motywami ludowymi wykonanymi przez lokalnych artystów. Dziełem sztuki jest witraż z 1688 roku, przedstawiający Najświętszą Marię Pannę oraz Świętą Annę i Joachima.



*Zdjęcie nr 14, 15. Kościół w Rybnicy Leśnej.
(Zdjęcia: Fryderyk Drejer)*

Położenie Mioszowa i okolicznych wsi na szlaku wiodącym ze Śląska do Czech, a także bliskość opactwa broumovskiego, miały wpływ na sztukę, kulturę i gospodarkę Ziemi Mioszowskiej. Rozwiązania urbanistyczne niejednokrotnie opierano na przykładach wziętych z budownictwa broumovskiego. Również rzemiosło, które zaczęło się rozwijać w regionie mioszowskim wzorowało się na rzemiośle funkcjonującym po stronie czeskiej. Dominowało tam tkactwo i ono spowodowało, że w Mioszowie i okolicy powstawały warsztaty bawełniane i lniarskie. Stały się one także przyczynkiem do rozwoju tamtejszego rzemiosła artystycznego.

W połowie XIX wieku, w Sokołowsku, niewielkiej osadzie leżącej blisko Mioszowa, powstaje uzdrowisko, które z biegiem lat staje się znanym poza granicami Polski ośrodkiem leczniczym. Obiekty kuracyjne i pawilony swoją architekturą zbliżone były do tych, jakie na przełomie XIX i XX wieku znajdowały się w renomowanych kurortach szwajcarskich. Kilka budynków sanatoryjnych wybudowanych w latach 1860-1880 zachowało się do czasów współczesnych. Są one świadectwem kunsztu artystycznego budowniczych, podobnie, jak niektóre budynki mieszkalne pochodzące z przełomu XVIII i XIX wieku, a także leśniczówka wybudowana w 1901 roku. Podstawowym materiałem stosowanym wówczas w budownictwie było drewno i piaskowiec. Najczęściej pojawiały

się budowie kombinowane, tj. murowane i cembrowane. Ich cechą charakterystyczną jest klasycystyczna dekoracja fasad. Detale wykonane są ze stiuku, zazwyczaj przy pomocy szablonu, czasami poprzez modelowanie, a fasady posiadają gzymsy, arkady i pilastry, które na ogół są zakończone głowicami z kamienia.

Duży wpływ na styl budownictwa w regionie miał przemysł, czego przykładem jest część zabudowy w Nowym Siodle i Golińsku. Bliskość Mioszowa i rozwijającego się tam przemysłu tkackiego sprawiły, że wioski te stały się osadami tkaczy. Charakter pracy i życia mieszkańców wiosek uwidocznił się zarówno w elementach architektonicznych domów mieszkalnych, jak i w wystroju ich wnętrza.

W niewielkiej odległości od Mioszowa i Sokołowska, w promieniu kilkunastu kilometrów położone są dwie wioski w których zachowały się do dzisiaj cenne zabytki sztuki ludowej pogranicza polsko-czeskiego, noszące cechy artyzmu. W Gorzeszowie, wsi leżącej w Kotlinie Krzeszowskiej, stoi kilka drewnianych chałup będących przykładem starego budownictwa wiejskiego. Ich specyfiką jest tzw. konstrukcja przysłupowa, składająca się ze słupów połączonych w górnej części ukośnymi ryglami i belkami w układzie poziomym. Ściany domów są zdobione ludowym wzorami malowanymi przez ich mieszkańców.

Obejrzenie dzieł sztuki w ich naturalnym środowisku oraz zjawisk i zdarzeń z nimi związanych, a następnie ich rejestrowanie przez układ nerwowy, pobudza czynności mózgu. Zachodzący wówczas skomplikowany proces przejścia od spostrzegania do pojęcia skutkuje utworem w świadomości dziecka zewnętrznych cech wytworów sztuki, oraz przeprowadzeniem ich analizy i syntezy. Jest to jedyna droga prowadząca do zrozumienia zjawisk, zdarzeń i sytuacji składających się na twórczość artystyczną. Kontakt dzieci z tą twórczością zależy w dużym stopniu od merytorycznego i metodycznego przygotowania wycieczki, z uwzględnieniem predyspozycji psychofizycznych jej uczestników. Dobrze przygotowana spełnia trzy zasadnicze funkcje, integralnie ze sobą powiązane. Są to:

1. *Funkcja poznawcza.* Wycieczka dostarcza dzieciom wiele spostrzeżeń i informacji o sztuce, umożliwia poznanie jej różnych dziedzin, a także odkrywanie przyczyn i skutków oraz powiązań różnych faktów i zjawisk dotyczących środowiska sztuki. Ułatwia obserwację zjawisk, zdarzeń i sytuacji z obszaru sztuki w naturalnych warunkach, a tym samym kształtowanie poglądów na ich temat.
2. *Funkcja kształcąca.* Wycieczka rozwija zdolności poznawcze, sferę emocjonalną i estetyczną dziecka. Kształci umiejętności uczenia się przez obserwację i odkrywanie. Obserwacje prowadzone podczas wycieczek rozwijają u dzieci spostrzegawczość i wyobraźnię
3. *Funkcja wychowawcza.* Wycieczka dostarcza wzorców dotyczących postępowania i zachowań wobec ludzi tworzących sztukę i ich dzieł

Wycieczki, w czasie których dzieci mają bezpośredni kontakt z wytworami sztuki, pozwalają nauczycielowi lepiej poznać ich cechy osobowościowe a przede wszystkim ich emocjonalny stosunek do wytworów sztuki, jako dobra kulturowego. Są to:

1. Wycieczki bliższe – krótkotrwałe zajęcia w terenie (do jednej godziny) o małym zakresie tematycznym, mające na celu poznanie przez dzieci wytworów sztuki znajdujących się najbliższej szkoły.
2. Wycieczki dalsze – trwają one od 2 do 3 godzin i mają charakter poznawczo-badawczy. Dzieci obserwują, analizują, a także opisują dzieła wybranego obszaru sztuki oraz, jeśli jest to możliwe, proces ich tworzenia. Stają się małymi badaczami i odkrywcami, uczą się przez działanie.
3. Wycieczki całodzienne – głównym ich celem jest zapoznanie dzieci ze sztuką regionu zamieszkania. Są to przede wszystkim wycieczki problemowe, mające na celu pokazanie dzieciom różnorodności działań artystycznych. W zależności od celu wycieczki może ona mieć charakter jednostkowy, gdzie temat

jest realizowany w czasie jednego pobytu na danym terenie lub cykliczny, polegający na jego realizacji w trakcie kilku jednodniowych wycieczek.

Przykładem tematycznej wycieczki całodzienniej (cyklicznej) może być zwiedzanie pałaców w Kotlinie Jeleniogórskiej, gdzie znajduje się wiele cennych dzieł sztuki. Są to: Zespół pałacowo-parkowy w Bukowcu (gm. Mysłakowice), Zespół pałacowo-parkowy „Paulinum” w Jeleniej Górze, Zespół pałacowo-parkowy Schaffgotschów w Cieplicach, Zespół pałacowo-parkowy w Karpnikach (gm. Mysłakowice), Zespół pałacowo-parkowy w Ciszący (Kowary), Zespół pałacowo-parkowy z funkcją folwarczną w Łomnicy (gm. Mysłakowice), Zespół pałacowo-parkowy w Mysłakowicach, Zespół pałacowo-parkowy w Stanisławowie Górnym (gm. Podgórzyn), Zespół pałacowo-gospodarczy w Wojanowie-Bobrowie (gm. Mysłakowice, a także Zespół pałacowo-parkowy w Wojanowie (gm. Mysłakowice). Cały zespół zabytkowych pałaców wraz z otaczającymi je parkami krajobrazowymi ma wyjątkową rangę zarówno historyczną, jak i z punktu widzenia sztuki i kultury.

Innym regionem, który można wziąć pod uwagę przy organizowaniu wycieczek związanych z edukacją artystyczną dzieci młodszych jest Ziemia Jaworska, leżąca na Europejskim Szlaku Cysterskim, formacji zakonnej, która przez wieki kształtowała krajobraz kulturowy Europy. W powiecie Jaworskim znajdują się cenne zabytki sztuki sakralnej, jak: Kościół pod wezwaniem NMP w Słupie (wybudowany w XV wieku przez Cystersów), droga kalwaryjska i słupowe kapliczki na górze Górzec, XVII-wieczny ewangelicki Kościół Pokoju pod wezwaniem Ducha Świętego, wpisany na listę UNESCO, gotycki kościół po wezwaniu św. Marcina, a także neorenesansowy ratusz z witrażami z 1897 roku.

Cennym zabytkiem średniowiecznej architektury i sztuki jest zamek w Bolkowie, pochodzący z XIII wieku, należący do najstarszych i najbardziej interesujących budowli w Polsce. Również ciekawym zabytkiem w tym mieście, tak historycznym, jak i sztuki, jest rynek, na którym znajdują się kamienice z półcieniami z XVII i XVIII.

Wiele informacji na temat sztuki, szczególnie w jej wymiarze historycznym, uzyskają dzieci podczas zwiedzania największego na Dolnym Śląsku, a trzeciego co do wielkości w Polsce (po Zamku Malborskim i Zamku Wawelskim), Zamku Książ, k/Wałbrzycha. Budowę zamku rozpoczęto ok. 1288 roku. Przechodził on wiele renowacji, o czym świadczą różne style architektoniczne w jego bryle - można tam zauważyć gotyk, renesans, barok, a także architekturę współczesną. W zamku prezentowane są dzieła sztuki z różnych epok, natomiast w zamkowej galerii wystawiane są dzieła sztuki współczesnej.

Przygotowanie przez nauczyciela wycieczki tematycznej z zakresu edukacji artystycznej obejmuje następujące etapy:

1. Zapoznanie uczniów z celem wycieczki.
2. Postawienie uczniom konkretnych zadań - problemów.
3. Zapoznanie uczniów z planem wycieczki.
4. Określenie sposobów utrwalania gromadzonych danych.
5. Realizacja celów i zadań zgodnie z planem wycieczki.
6. Wykorzystanie zgromadzonych danych faktograficznych.
7. Ocena realizacji celów założonych dydaktyczno-wychowawczych.
8. Usystematyzowanie wyników wycieczki – połączenie w system operatywnej wiedzy uczniów (za: Mróz, Siwińska 2004: s. 209).

W czasie wycieczek nauczyciel powinien wyzwalać w dzieciach postawę „szukającą” i „pytającą”, poprzez umiejętne kierowanie ich obserwacjami. Niektóre wrażenia, jakich doznali po zapoznaniu się z obserwowanym zjawiskiem lub zdarzeniem z obszaru sztuki, uwytklić, inne natomiast, mniej istotne i przypadkowe, osłabić i przesunąć na dalszy plan. Dzieci uczą się w ten sposób prawidłowego i selektywnego jej postrzegania.

Zróżnicowanie form edukacji artystycznej dzieci młodszych należy postrzegać, jako elementarną działalność edukacyjną podejmowaną w ramach socjalizacji, umożliwiającą dzieciom opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności koniecznych do życia w świecie wartości sztuki (za: Horbowski 2004, s. 106).

IV. Koherencja sztuki i kultury w edukacji wczesnoszkolnej

Twórczość artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, muzyki, pieśni, tańca, stanowi element kultury narodowej. Sztuka jest przejawem kultury, dlatego przekazywanie dzieciom znaczeń symboli i piękna malarstwa, rzeźby, ruchu i dźwięku, to nie tylko zapoznanie ich z jej dziedzinami, ale również wprowadzanie w szeroko pojęty obszar kultury. Poprzez wytwory sztuki dzieci poznają tradycje, obyczaje, folklor, rzemiosło, a także funkcjonowanie społeczeństw. Rozumieją i przeżywają wartości wizualne tworzonych dzieł, oraz treści w nich zawarte, przez co wzbogaca się ich osobowość, zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, jak i społeczno-kulturalnej.

Przeobrażenia, jakie dokonywały się i dokonują w sztuce i w kulturze, wskazują na zachodzące pomiędzy nimi powiązania. Kultura w szerokim zakresie znaczeniowym obejmuje oprócz sztuki także sposoby życia, tradycje, wierzenia i literaturę, zintegrowane z uznany w danym społeczeństwie systemem wartości (za: Wojnar 2000, s. 131). Ma ona wiele definicji, jednak wszystkie ujmują ją w aspekcie wytworów sztuki oraz stanów świadomości, procesów intelektualnych i estetycznych a także zachowań ludzkich determinowanych przez sztukę.

Słownik języka polskiego (1993: s. 369) także definiuje pojęcie *kultura* w kontekście działalności człowieka. Według definicji słownikowej *kultura*, to m.in. stopień doskonałości, sprawności w opanowaniu, znawstwie jakiejś specjalności, umiejętności, wysoki poziom czegoś, zwłaszcza rozwoju intelektualnego i moralnego, ogłada, obycie.

Kultura jest zatem zbiorem zachowań ludzkich i wytworów stanowiących rezultat tych zachowań (Wojnar 2000: s. 240), dlatego

należy ją postrzegać, jako całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa przekazywanego z pokolenia na pokolenie. Znalazło to odzwierciedlenie w typologii kultury, autorstwa W. J. Burszty. Według niego kultura dzieli się na:

- Kulturę materialną (wszelkie wytwory człowieka, technika, umiejętności praktyczne).
- Kulturę duchową (wiedza, literatura i wszelkiego rodzaju piśmiennictwo, sztuka – w tym sztuki plastyczne, teatr, muzyka, film, a także wszystko to, co należy do wytworów umysłu, np. filozofia).
- Kulturę społeczną (wierzenia, normy moralne, ideologia, uczestnictwo w życiu kulturalnym).
- Kulturę języka (porozumiewanie się zgodnie z obowiązującą, w danym społeczeństwie, normą językową (Burszta 1998, s. 24).

W związku z tym, iż na kulturę składają się zachowania ludzi będące formą ich psychicznego funkcjonowania w określonej rzeczywistości społecznej, staje się ona wyróżnikiem człowieka obejmującym jego całe życie. Cechą wartościującą kulturę jest także to, że ona narasta i przekształca się w czasie. Między człowiekiem a kulturą istnieje sprzężenie zwrotne; człowiek tworzy kulturę i sam jest przez nią tworzony. Dzięki kulturze człowiek nie tylko wyszedł z dżungli ale ciągle się może jej przeciwstawiać, w sobie i innych (Pasierb 1986, s. 6). Za pomocą kultury, a przede wszystkim sztuki, człowiek wyraża swoje emocje i potrzeby, ona determinuje jego styl życia i jest jego współtworzącą częścią. Człowiek kształtuje się w trakcie codziennego funkcjonowania i zdobywania doświadczeń w trakcie bezpośredniego lub pośredniego obcowania ze środowiskiem kulturowym a także w procesie dziedzicznego przekazywania wiedzy i wzorów zachowań.

W Eseju o człowieku E. Cassirea napisał: „Kulturę jako całość można nazwać procesem postępującego samowyzwolenia się człowieka. Język, sztuka, religia, nauka są fazami tego procesu. We wszystkich tych przejawach człowiek odkrywa i udowadnia nową

moc budowania własnego świata i świata idealnego (1971: s. 359). Również w definicji kultury sformułowanej przez E. B. Taylora sztuka została odzwierciedlona, jako jeden z jej składników: „Kultura, czyli cywilizacja, jest to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki zdobyte przez ludzi, jako członków społeczeństwa” (za: Kłóskowska 1991: s. 22). Jest to pojmowanie kultury przez pryzmat całej działalności ludzkiej, poczynając od technicznej, organizacyjnej, ekonomicznej, aż po religijną, artystyczną, naukową i obyczajową.

Wszystkie działania człowieka są zintegrowane z uznanym w danym społeczeństwie systemem wartości. Podobnie postrzega kulturę amerykański etnolog R. Linton, twierdząc, że obejmuje ona dwie zasadnicze klasy zjawisk, czyli zachowania ludzkie i wytwory stanowiące rezultat tych zachowań. Tezę tę uściśliła A. Kłóskowska (*op.cit.*): „Kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi, przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów, wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”.

Rzeczywistość w jakiej się znajdujemy powoduje, że rośnie znaczenie szeroko pojmowanej kultury, a więc także sztuki. Stanowisko takie wynika ze zrozumienia wartości, jakie są w niej zawarte. Mają one duży wpływ na kształtowanie osobowości człowieka, ukierunkowują jego postawy, działania i zachowania, dlatego należy je rozpatrywać w powiązaniu z procesami rozwojowymi człowieka. Wartości kształtują najbardziej fundamentalne i uniwersalne aspekty życia jednostki, gdyby ich nie było, to „(...) zachowanie się człowieka byłoby chaotycznym zlepkiem bezcelowych działań i emocjonalnych wybuchów” (Dubois 1986: s. 81). Przejawiają się one w funkcjach, jakie kultura spełnia w życiu każdego człowieka. Są to:

1. Funkcja poznawcza – kultura jest kopalnią wiedzy o człowieku, i jego otoczeniu, oraz materialnym i duchowym dorobkiem ludzkości.
2. Funkcja kształcąca – wzbogaca wyobraźnię, rozwija uzdolnienia twórcze, uczy dostrzegania rzeczy nowych i godnych postrzegania.

3. Funkcja ludyczna – pozwala na pożyteczne i przyjemne spędzenie czasu wolnego.
4. Funkcja katartyczna – pozwala odreagować dramatyczne przeżycia.
5. Funkcja terapeutyczna – leczniczo wpływa na różnego rodzaju dolegliwości organiczne.
6. Funkcja kompensacyjna – kompensuje braki odczuwane w codziennym życiu.
7. Funkcja moralna – sprzyja rozwojowi moralnemu jednostki.
8. Funkcja estetyczna – jest cennym źródłem przeżyć.
9. Funkcja społeczna – integruje członków danej społeczności wokół wartości zawartych w dziełach artystycznych.

Wektorem kultury, w tym również sztuki, jest edukacja. Ona kształci i wychowuje poprzez budzenie w jednostce potrzebę poznania i odczucia piękna, rozwijania potencjału twórczego i uwrażliwiania na wartości. Wychowanie przez sztukę, jako jedna z koncepcji wychowawczych dzieci młodszych, konkretyzuje się w postaci plastyki, muzyki, tańca, literatury, a także teatru i filmu. Dzieci, dostrzegając, rozumiejąc i przeżywając wartości zawarte w sztuce ludowej – nieprofesjonalnej i profesjonalnej, stają się bogatsze w przeżycia i doznania. Sztuka stanowi dla nich swoisty mikroświat w którym po raz pierwszy mają styczność ze zdarzeniami, sytuacjami i zjawiskami kulturowymi. Ten mikroświat, to także kultywowane tradycje, zwyczaje i obrzędy zawierające cechy kultury społecznej, mające wiele wspólnego z działaniem artystycznym. Składają się one również na tematykę edukacji artystycznej dzieci młodszych.

Kultura społeczna jest nierozdzielnie związane z dziejami historycznymi każdego regionu, czego przykładem jest wcześniej opisywany region Mieroszowski. Przez wiele dziesiątków lat Ziemia Mieroszowska przeżywała stagnację spowodowaną klęskami, po których praktycznie życie zaczynało się tam od początku. W roku 1427 Mieroszów i okoliczne wioski zniszczyły wojska husyckie, z kolei w latach 1584-1585 tereny te dotknęła wielka zaraza, a w latach 1630 i 1646 miasto zostało zniszczone przez pożary. Od 1742 roku Mieroszów

stopniowo tracił znaczenie jako ośrodek handlowo-rzemieślniczy, a spowodowane to było przejściem Śląska przez Prusy.

Późniejsze, wielowiekowe wpływy niemieckie na kulturę materialną i społeczną Ziemi Mieroszowskiej zatarty ślady wskazujące na wcześniejsze wpływy czeskie, co nie znaczy że takowych nie ma. Do czasów współczesnych zachowały się pamiątki obrazujące ówczesne prawo, które oparte było na prawie czeskim. Jedną z nich jest kamienny zestaw mebli sędziowskich z XIV wieku, prawdopodobnie jedyny w Europie, zachowany w stanie oryginalnym. Znajduje się on we wsi Kochanów, odległej kilkanaście kilometrów od Mieroszowa. Zestaw mebli z kamienia, które wykonali lokalni rzeźbiarze, składa się z prostokątnego stołu i ośmiu siedzisk. Przy takich stołach, w upalne dni odbywały się sądy, którym przewodniczyli dość często wójtowie sprawujący władzę sądowniczą w podległych im wsiach (za: Drejer 2005, s. 61).



Zdjęcie nr 16. Meble sędziowskie. (Zdjęcia: Fryderyk Drejer)

Pomnikami ówczesnego prawa są także kamienne krzyże pokutne. Wyrokiem sądu wykuwali je własnoręcznie przestępcy, a następnie umieszczali w miejscu popełnionej zbrodni. Była to jedna z wielu kar, jakie mógł otrzymać zabójca. Krzyże takie stoją między innymi w Kochanowie i Gorzeszowie.



Zdjęcia nr 17, 18. Krzyże pokutne. (Zdjęcia: Fryderyk Drejer)

Tradycje i obrzędy ludowe mieszkańców Ziemi Mioszowskiej charakteryzowały się dużym artyzmem. Były one przede wszystkim związane z porami roku i świętami kościelnymi, głównie z Wielkanocnymi i Bożym Narodzeniem. W Wigilię szczególnie dbano o to, aby nikt nie był samotny i głodny, gospodarze troską otaczali również zwierzęta w gospodarstwach i lasach. Przez całą Wigilię jadano skromnie. Głównym posiłkiem była kolacja w czasie której przestrzegano również pewnych reguł, m.in. nie wolno było odłożyć noża ostrzem do góry, aby mały Jezus się nie skaleczył, a przed wyjściem na Pasterkę zostawiano przed drzwiami kufel piwa, aby mógł się wzmocnić przed drogą.

Z okazji świąt budowano dość charakterystyczne dla Śląska szopki bożonarodzeniowe, w których z reguły oprócz klasycznych scen z życia Jezusa, przedstawiano również codzienne życie mieszkańców regionu. Szopki były swoistym dziełem sztuki, odzwierciedlały kunszt artystyczny ich twórców. W okresie świątecznym śpiewano bardzo wiele kolęd, spora część z nich została napisana na Śląsku i znana była tylko w tym regionie. Ze względu na wielość powstających tutaj utworów, Śląsk nazywano „krajem 999 poetów”.

W czasie adwentu po wsiach chodzili kolędnicy. Początkowo obyczaj ten związany był ze świętem Trzech Króli, później jednak zaczęto go „uprawiać” jeszcze przed Bożym Narodzeniem, z racji większej hojności gospodarzy i większej ilości smakołyków, którymi kolędnicy mogli zostać obdarowani. W orszaku nie mogło zabraknąć aniołów, Józefa, Maryi (tę rolę grała zawsze najlepsza uczennica miejscowej szkoły), Heroda, Trzech Króli oraz żołnierzy. Przebrania uczestników orszaku świadczyły o wyobraźni artystycznej ich twórców.

Tradycje kultywowano także z okazji św. Mikołaja. W dniu 6 grudnia chodził on od domu do domu i dawał dzieciom słodczyce w zamian za śpiewanie przez nie kolęd. Śpiewał razem z nimi zwracając przy tym uwagę na poprawność ich wykonywania przez dzieci (za: *Weihnachten in Schlesien*, „Waldenburger Heimatbote” 1988, rocz. 40, nr 780, s. 4, tłum. J. Drejer).

Niektóre elementy kultury społecznej, jak tradycje i obyczaje, które były kultywowane w regionie mierszowskim przez wieki, pomimo różnych modyfikacji przetrwały do czasów współczesnych zachowując swój rodowód. Przez wieki opowiadane były również legendy związane z tym regionem. Nie wszystkie jednak zachowały się w pamięci ludzkiej. Te, które pozostały, należy przekazywać młodemu pokoleniu, są bowiem częścią dziedzictwa kulturowego tych ziem. Jedna z tych legend opowiada o chłopczyku i dziewczynce, pasących krowy na łąkach w pobliżu miasta.

Pewnego dnia dzieci spotkały na pastwisku mężczyznę, który podarował im po bochenku suchego chleba. Niezadowolone z podarun-

*ku wyrzuciły ten chleb, jednak po pewnym czasie dziewczynkę zaczęły dręczyć wyrzuty sumienia, uważała bowiem, że chleba, nawet staro- i suchego, nie wolno wyrzucać. Wzięła więc chleb z trawy w której go wcześniej pozostawiła, aby nakarmić nim kury. Gdy go przekroiła, okazało się, że w środku znajdowała się grudka złota. Pokazała ją chłopcu i oboje pobiegli na łąkę szukać jego bochenka, jednak go nie znaleźli, ponieważ tajemniczy mężczyzna zabrał chleb, dając chłopcu do zrozumienia, iż nie jest on jego godny (za: W. Reimann, *Geschichte und Sagen der Burgen und Stadte im Kreise Waldenburg*, Waldenburg 1925, s. 223-226, tłum. J. Drejer).*

Inna legenda opowiada o mioszowskich skrzatach, które mieszkały w okolicy Mioszowa w starym opuszczonym przez ludzi zamku.

Skrzaty bardzo przyjaźniły się one z mieszkańcami pobliskiej wsi, a szczególnie z rodziną pewnego chłopca. Kiedy postanowiły się wyprowadzić z zamku poprosiły chłopca, aby zawiózł ich swoim wozem do nowej siedziby. Ten zgodził się i zaprzęgnął konia do wozu, a na wozie – zgodnie z wolą skrzatów – ustawił dwie puste beczki. Skrzaty zaczęły wsiadać na wóz, a każdy z nich wrzucał do jednej z beczek monetę. Chłop odwiózł skrzaty na nowe miejsce, a obie beczki otrzymał jako zapłatę, stając się tak bogatym, że nie musiał więcej pracować.

W Mioszowie, na Kościelnej Górze, znajduje się pomnik ku czci mieszkańców miasta poległych w pierwszej wojnie światowej. Przedstawia on siedzącą matkę, trzymającą na kolanach poległego syna. Istnieje także inna wersja historii pomnika, która jest typową legendą. Według niej pomnik postawiono dla upamiętnienia pary nieszczęśliwych kochanków.

Dziewczyna pochodziła z bogatej rodziny, chłopiec natomiast z rodziny ubogiej, co było powodem, że jej ojciec był przeciwny związkowi tych dwojga. Obawiając się, że młodzi pomimo zakazów będą razem, postanowił zgładzić chłopaka. Najął w tym celu mordercę, który dowiedziawszy się o miejscu spotkania zakochanych, zaczął się na chłopaka i zabił go. Chwilę później na to miejsce przysła dziewczyna, niestety, pomimo prób ratowania go, skonał na jej

kolanach. Jak głosi legenda, w miejscu owego zdarzenia, mieszkańcy Mieroszowa postawili opisany wyżej pomnik.

Od pokoleń znana jest także historia ducha z Rybnicy Leśnej, którą opisał J. Ch. Raab, pisarz sądowy, zamieszkały w pobliskiej wiosce Grzmiąca. Treścią tego przekazu jest zdarzenie, które miało miejsce w 1709 roku, a dotyczyło niejakiego Georga Eichnera, ławnika ławy przysięgłych, z Rybnicy Leśnej.

W czerwcu 1709 roku, sołtys z Rybnicy Leśnej złożył w sądzie w Książu pismo w którym powiadamia sąd, iż zmarły Jerzy Eichner po śmierci stał się upiorem i pod różnymi postaciami dokucza mieszkańcom wioski. W odpowiedzi na owo pismo sąd nakazał sołtysowi obserwować zachowanie upiora i prowadzić z tych obserwacji dokładne notatki. Kilka tygodni po pierwszym liście sołtys skierował do sądu książęcego kolejne pismo, w którym informuje o coraz bezczelniejszym zachowaniu zmarłego Eichnera – upiora. Przeprowadzona z żoną zmarłego i jego dziećmi rozmowa na temat ewentualnych problemów z jakimi borykał się zmarły za życia, a które nawet po śmierci nie dają mu spokoju, nie rozjaśniły sprawy. Rodzina poprosiła o ekshumację zwłok, mając nadzieję, że to pozwoli rozwiązać problem nawiedzania wioski przez ich krewnego. Sąd zezwolił na ekshumację pod warunkiem jednak, że odbędzie się ona w obecności proboszcza parafii i zgodnie z prawem kościelnym. Po dopełnieniu wszystkich formalności odkryto grób i stwierdzono, że zwłoki nie różnią się zasadniczo od innych leżących tyle samo czasu w grobie, poza jednym wyjątkiem. Otóż, lewe kolano Eichnera było zupełnie świeże, co według grabarza prowadzącego ekshumację znaczyło, że tam jest siedlisko złego ducha. Na dowód pokazał zebrany czarnego robaka twierdząc, że to jest ów upiór nie dający spokojnie żyć mieszkańcom Rybnicy Leśnej. Grabarz, który miał opinię specjalisty od duchów i upiórów, poinformował zebranych, że oprócz kolana zmarłego świeże są także serce, wątroba i jelita, a zatem, jedynym wyjściem z sytuacji jest spalenie zwłok Eichnera, ale poza obrębem wsi. Sąd i władze kościelne po przeprowadzeniu niezbędnej

*procedury nakazały zwłoki Eichnera rozczłonkować i spalić daleko poza obrębem wsi. Niezwłocznie wezwany kat z pomocnikami wykonał polecenie sądu. Legenda ta oparta jest na aktach sprawy sądowej przeciwko upiorowi z Rybnicy Leśnej, prowadzonej w 1709 roku. Akta znaleziono w 1928 roku w jednym z remontowanych domów we wsi. Niestety, w 1945 roku one zaginęły. Ślad tamtej sprawy sprzed wieków zachował się w archiwum rodziny Hochbergów, znajdującym się w Archiwum Państwowym we Wrocławiu (za: Roman Maciaszek, *Historia ducha z Rybnicy Leśnej*, „Nowa Wałbrzyńska”, nr 45, s. 8).*

Inna legenda, także związana z Rybnicą Leśną, opowiada o wydarzeniu, jakie miało miejsce w 1826 roku dotyczyło jednego z mieszkańców tej wioski.

Był to biedny kaleka o nazwisku Krauze. Jego kalectwo było na tyle duże, że nie pozwalało mu na podjęcie stałej pracy, natomiast za małe, żeby mógł żebrac. Chcąc godziwie żyć, postanowił za wszelką cenę zdobyć skarby ukryte w zamku Nowy Dwór, znajdującym się za Zamkowej Górze, niedaleko Rybnicy Leśnej. O tamtejszych skarbach słyszał już w dzieciństwie, przypomniawszy sobie opowieści o nich, postanowił je za wszelką cenę zdobyć. Długo zastanawiał się nad tym, w jaki sposób zrealizować swój plan i doszedł do wniosku, że najlepiej będzie, jeśli pomogą mu w tym siły nadziemskie. Krauze uważał, że najlepsza pora na kontakt z mocami z innego świata, to północ. Jest to czas, kiedy następuje przenikanie się dwóch dni. W swoim rozumowaniu poszedł szerzej, wykoncypował bowiem, iż najlepszą porą będzie noc, w której następuje zmiana lat, a więc noc sylwestrowa. Postanowienie zdobycia skarbów zrodziło się w umyśle Krauzy jesienią 1825 roku, czekał więc biedak niecierpliwie do ostatniej nocy w tym roku, aby je spełnić. Kiedy zapadł zmierzch, Krauze nie bacząc na mróz i śnieg, kulejąc, pomaszerował na Zamkowa Górę. Po wejściu na zamkowy dziedziniec, mamrocząc przez cały czas jakieś modlitwy, narysował na śniegu krąg, obstawił go świecami i wszedłszy do jego środka czekał na zjawienie się „kogoś”

zza światów. Prawdopodobnie długo by czekał, gdyby nie pewien człowiek mieszkający u podnóża Góry Zamkowej, który zauważywszy w nocy światło w ruinach zamku poszedł tam i zobaczył klęczącego człowieka, przysypanego śniegiem, prawie zamrożonego. Rozpoznał w tej bryle śniegu i lodu Krauzego, wziął go do swojego domu, gdzie „poszukiwacz skarbów” ogrzał się i odpoczął. Tym sposobem Krauze zyskał w Rybnicy Leśnej nieśmiertelną sławę i miano wioskowego głupka, zamiast wioskowego milionera (za: „Wieści Wałbrzyskie”, nr 22, rok 2003, s. 3). Za pokoleniową uważana jest także legenda o okolicznościach wybudowania w roku 1608 kościołka w Rybnicy Leśnej k/Mioszowa.

Pewnego pięknego poranka z zamku Książ wyruszyli rycerze udając się na polowanie do borów okalających Sokołowsko. Przejeżdżając przez las niedaleko Rybnicy Leśnej jeden z rycerzy zauważył w oddali dzika i pokłusował za nim. Dogonił zwierza dopiero nad rzeką Rybną, niestety, tam nastąpił atak ze strony dzika i rycerz mocno poturbowany musiał uciekać. Uciekając brzegiem rzeki osłabł i spadł z konia do wody. Ku swojemu zdziwieniu, będąc w wodzie odzyskał siły, a rany odniesione w walce z dzikiem zagoiły się. Nie miał żadnych wątpliwości co do tego, że woda w miejscu, gdzie wpadł do rzeki uzdrawiała. Postanowił zatem ufundować kościół i postawić go tam, gdzie dzięki wodzie odzyskał siły i zdrowie. Kościółek stoi po dzień dzisiejszy (na podstawie opowieści właściciela restauracji „Darz Bór”, p. Adama Bierdy).

W niedalekiej odległości od Mioszowa położona jest wioska Gorzeszów. Tam, oprócz krzyży pokutnych będących świadectwem funkcjonowania średniowiecznego sądownictwa, można podziwiać duży głaz w kształcie maczugi, leżący od wieków na polu, tuż przy drodze do Krzeszowa. Istnieją dwie wersje jego pochodzenia. Jedna zakłada, że ów głaz leży w tym miejscu od czasów pogańskich i służył ówczesnym mnichom za stół do składania ofiar wyznawanym bożkom.

Druga wersja zawarta jest w legendzie mówiącej o mnichach, którzy w trzynastym wieku przybyli w te strony z czeskich Opatovic. Część z nich postanowiła osiedlić się w okolicach Kamiennej Góry. Na tym terenie zadomowił się od niepamiętnych czasów diabeł, którego bliskość mnichów nie bardzo odpowiadała. Zaczął więc płatać różnego rodzaju figle, utrudniając im codzienne życie. Mnisi postanowili więc wyprowadzić się z tych okolic, co bardzo diabła uradowało. Niestety, jego radość była przedwczesna, ponieważ po wyjeździe benedyktynów, w ich miejsce przybyli mnisi cystersi, którzy ziemię te otrzymali na własność od księcia świdnickiego Bolka Pierwszego. Cystersi rozpoczęli budować w pobliskim Krzeszowie wielki klasztor. Diabła ogarnęła złość, która potęgowała się w miarę, jak rosły mury klasztoru. Postanowił więc użyć całej swojej piekielnej mocy, aby zniechęcić cystersów do zamieszkania na stałe w tej okolicy. Powodem, który miałby przyczynić się do wyjazdu mnichów, miało być zniszczenie budującego się klasztoru. Na realizację swojego planu wybrał noc, bo wówczas diabły mają największą moc sprawczą. Po nastaniu zmierzchu diabeł poleciał do kamieniołomu, znajdującego się w pobliskich górach, wybrał tak duży kamień, jaki mógł utrzymać i udał się z nim w drogę powrotną, ciesząc się na myśl, że po zniszczeniu budowli mnisi opuszczą tę ziemię. Przedwczesna była to radość, ponieważ diabeł za dużo czasu stracił w kamieniołomach, kiedy wybierał głaz i nie mógł przed świtem powrócić nad klasztor, aby go tam zrzucić. Świt zastał go lecącego nad wioską Gorzeszów w której zaczęły pisać pierwsze koguty. Równocześnie z ich pianiem diabła zaczęły opuszczać siły, był tak słaby, że nie mógł już utrzymać w łapach ogromnego głazu i wypuścił go. Kamień spadł na pole nad którym diabeł przelatywał, wbił się w ziemię i pozostał tam przez wieki. Ludzie nazwali go Diabelskim Głazem. Historia o nim przetrwała do czasów współczesnych, dzięki przekazywaniu jej z pokolenia na pokolenie (legenda zasłyszana od mieszkańców wioski).



*Zdjęcie nr 19. Diabelski Głaz.
(Zdjęcia: Fryderyk Drejer)*

Przekazywanie dzieciom wiedzy z zakresu kultury społecznej, materialnej i duchowej rozbudza w nich zainteresowanie sztuką, przejawiające się w:

- dostrzeganiu określonych cech wytworów sztuki oraz związków i zależności między nimi;
- dążeniu do ich zbadania i poznania;
- przeżywania różnorodnych uczuć (pozytywnych i negatywnych), związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy o sztuce i kulturze;
- praktycznym działaniu twórczym.

Poznawanie przez dzieci młodsze sztuki oraz kultury może mieć charakter pośredni i bezpośredni. Zainteresowanie pośrednie przejawia się wówczas, kiedy bodźcem skłaniającym je do tego poznania jest czynnik obiektywny, uboczny, np. dobra ocena, nagroda lub pochwała za opanowaną wiedzę. Zainteresowanie bezpośrednie ma charakter subiektywny, jest autentyczne i bezinteresowne, a działania artystyczne są inspirowane przez dzieci. Zainteresowanie sztuką i działania w jej obszarze mają zabarwienie emocjonalne i w dużym stopniu zależą od tego, jak zjawiska, zdarzenia i sytuacje związane z jej tworzeniem oddziałują na jednostkę. Wytwory sztuk plastycznych, jak i muzyka, taniec, a także animacje teatralne, rozwijają u dziecka wrażliwość estetyczną, która przejawia się w zdolności do

dostrzegania i przeżywania piękna zawartego w sztuce oraz jej zrozumienia. Owa wrażliwość determinuje potrzebę wyrażania własnych uczuć w różnych formach artystycznych.

Każdy kontakt dzieci ze sztuką, a poprzez nią z kulturą, pociąga za sobą konsekwencje kształcące odnoszące się do przyswojonej przez nie wiedzy z tego zakresu i umiejętności analizowania jej wytworów oraz konsekwencje wychowawcze, które przejawiają się we wrażliwości estetycznej dzieci. Zarówno konsekwencje kształcące, jak i konsekwencje wychowawcze stanowią o świadomej postawie dziecka wobec sztuki i kultury. Należy ją rozwijać, a ogromna rola w jej kształtowaniu przypada szkole, która wśród wielu funkcji, jakie spełnia, realizuje także funkcję kulturotwórczą.

Ważnym zadaniem kształcącym – wychowawczym szkoły jest „(...) ukazanie dzieciom i młodzieży w procesie edukacyjnym, zarówno lekcyjnym, jak i pozalekcyjnym, znaczenia ciągłości przekazu międzypokoleniowego tradycyjnej kultury dla jej poznawania, przejmowania, ochrony, wzbogacania i popularyzowania przez ruch artystyczny (amatorski i zawodowy), (...) ukazywania wartości etnograficznych (tradycyjnych) i artystycznych folkloru i sztuki ludowej (Bobrowska 1999, s. 104).

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej proces ten charakter komponentu działaniowego, sprowadzającego się między innymi do wynajdywania i ustalania połączeń (splotów) między współczesną sztuką i kulturą, a zjawiskami i zdarzeniami kulturowymi, jakie pozostały po przodkach. Wprowadzanie dzieci w „świat” kultury i sztuki współczesnej i tej z przeszłości, stanowiącej o dziedzictwie kulturowym, opiera się na poznaniu głównych składowych owych kultur, tj. rzeczy, czynności i zjawisk. Ich harmonia i estetyka są dominującymi czynnikami pozytywnego oddziaływania na osobowość dziecka. Kształtują jego postawę wobec środowiska kulturowego, przejawiającą się zarówno w zachowaniach względem wytworów tego środowiska, jak i w odpowiednim stosunku do niego. Ważną rolę odgrywają tutaj osobiste doświadczenia dziecka, wynikające z jego funkcjonowania w obszarze sztuki.

Zakończenie

Edukacja artystyczna dzieci młodszych „(...) nie jest kształceniem specjalisty (profesjonalisty), ale przygotowaniem twórczego odbiorcy w integrującym się świecie” (Dyląg, *op.cit.*, s. 102). Odbiorcy, który będzie umiał wyrażać siebie w języku pozawerbalnym poprzez barwy, dźwięki, gest i ruch. Wielość dziedzin sztuki z jakimi dzieci w klasach młodszych są zapoznawane „(...) powinna być traktowana jako jedna logiczna całość tworząca podstawy wychowania przez sztukę” (Dyląg, *op.cit.* s. 102).

Działania plastyczne, muzyczne i ruchowo-gestowe pozwalają dzieciom odreagować napięcia emocjonalne i negatywne emocje kumulowane w ich świadomości. Pozytywnie je ukierunkowują, wyzwalaając aktywność intelektualną i motoryczną, umożliwiają przeżywanie i komunikowanie się. Poruszanie się dzieci w obszarze sztuki powoduje, iż o wiele ważniejsze staje się dla nich to, co robią, niż to, co widzą i słyszą. „Twórczość, jako proces psychiczny w rezultacie którego podmiot dochodzi do nowego i cennego wysiłku może stać się dla dziecka nie tylko podstawą jego ogólnego rozwoju, ale także przez odniesienie się do przeżyć i emocji być pomocna w budowaniu systemu wartości” (Małozzowski, *op.cit.*, s. 84).

Dziecko tworząc, kształtuje w sobie wrażliwość na piękno, pobudzają się jego zmysły, wyobraźnia i uczucia. Działania plastyczne, muzyczne, taneczne, czy teatralne, pomagają dziecku uwierzyć w siebie, uczą je zarówno bycia twórcą indywidualnym, jak i twórczenia w grupie, przy zachowaniu własnej odrębności. Dzieci przejawiają naturalną skłonność do podążania za pięknem i wartościami estetycznymi, stąd też ich twórczość artystyczna ma zazwyczaj charakter autorealizacji – nie jest narzucona, ani wymuszona, przez co bywa autentyczna, a ich dzieła zawierają komunikat estetyczny.

Każde dziecko jest uzdolnione, należy zatem te uzdolnienia odkryć, a następnie je rozwijać. Aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej muszą mieć odpowiednie warunki do tworzenia i prezentowania swych osiągnięć artystycznych w preferowanej dziedzinie sztuki.

Bibliografia

- Arnheim R., (1978), *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczości oka*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa.
- Białkowski A., (2006), „*Edukacja muzyczna.. Tożsamość i praktyka*”, Lublin.
- Bielski J., (2005) *Cele wychowania w ujęciu aksjologicznym*, Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu, Zeszyt 54.
- Bobrowska M., (1999), *Problemy kultury ludowej, folkloru i działalności artystycznej w programie kształcenia ogólnego* (w:) Bednarek S. (red.), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wyd. DTSK Silesia, Wrocław.
- Bonna B., Michalski A., Szubertowska E., (2003), *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Toruń.
- Borecka I., (1998), *Biblioterapia w Szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*, Wyd. WOM, Legnica.
- Brzezińska A., (1984), *Twórcza aktywność dziecka - czynniki sprzyjające i ograniczające samodzielną aktywność dziecka* (w:) *Twórczy rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i zaspokajanie jego potrzeb w procesie oddziaływania wychowawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cassira E., (1971), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii*, Warszawa.
- Cybulska-Piskorek J., (1976), *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Cyganek J., Grodzka K., Mrowińska E., (1999), *Program nauczania dla etapu edukacyjnego (klasy I-III). Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*. Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa.
- Czaplicka Z., (1994), *Kształcząca i wychowawcza funkcja zabaw i gier ruchowych*, (w:) „*Wychowanie w Przedszkolu*”, nr 9, Warszawa.
- Czarnecki K., Karaś S., (1996), *Prakseologia w zarysie*, Wyd. Ośrodek Kształcenia Kadr, Radom.

- Czerwińska-Jasiewicz M., (1979), *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czyżewska I., Kuś J., (2001), *Rola ekspresji w kształceniu tradycji regionalnych u dzieci specjalnej troski w wieku wczesnoszkolnym* (w:) Kraszewski K. (red.), *Elementy techniki i sztuki w edukacji regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Oświatowe FOSZE Rzeszów.
- Davis R. H., i in. (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalić nauczanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Denek K., (2005), *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, s.c., Toruń-Leszno.
- Didier J., (2006), *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- Drejer F. (2010), *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wyd. Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa).
- Drejer F., (2005), *Wprowadzenie do edukacji regionalnej w szkołach na pograniczu Broumovsko-Mieroszowskim*, Wydawnictwo BK Wrocław.
- Drejer F., (2013), *Wychowanie dzieci do kultury regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i Praktyka*. Wyd. Karkonoska Państwowa szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Dziennik Ustaw* (2008), nr 4, poz. 17.
- Dubisz S., (red.) (2003), *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dubois R., (1986), *Pochwała różnorodności*, Warszawa.
- Dutkiewicz W., (1996), *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy, „Strzelec”, Kielce.
- Dryden G., Vos J., (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań.
- Dyląg J., (2001), *Małe ojczyzny jako forma zintegrowanej edukacji muzycznej i ogólnotechnicznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (w:) Kraszewski K. (red.), *Elementy techniki i sztuki w edukacji regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Dzikomska-Kaczan A., (2015), *Wykorzystanie elementów terapii poprzez sztuki plastyczne w pracy diagnostyczno-terapeutycznej z dzieckiem o zaburzonym rozwoju* (w:) Albański L., Drejer F., Dzikomska-Kaczan A., Zieja E. (red.), *Terapia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*. Wyd. Fundusz Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

- Fleck-Bangert R., (2001), *O czym mówią rysunki dzieci*, Kielce.
- Gajek J., Sobieski M. (1961), Kolberg O. *Pieśni ludu polskiego. Dzieła wszystkie, t. I*. Wrocław-Poznań.
- Gajewska M., (red.) (1997), *Historia muzyki. Średniowiecze*. Rzeszów.
- Faver-Boutonier J., (1963), *Formy ekspresji dziecka*, Warszawa.
- Fronczyk A, Kujawska K. (2005), *Zabawy i ćwiczenia na cały rok*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Gloton R, Clero C., (1976), *Twórcza aktywność dziecka*, Wyd. WSIP, Warszawa.
- Goźlińska E., (1997), *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa
- Górniok-Naglik A., Dymara B., (red.), (2000), *Muzyka a rozwój małego dziecka*, (w:) *Dziecko w świecie muzyki*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Hora Z., (1989), *Cybernetyczna koncepcja choreoterapii*, „Zeszyty Naukowe”, nr 52, Akademii Medycznej we Wrocławiu. Wrocław.
- Horbowski A., (2004), *Kultura w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Jakowicka M., (1987), *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*, (w:) Jakowicka M. (red.) *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.
- Jakowicka M. (1990), *Podmiotowość ucznia jako podstawa współczesnego kształcenia*, Wydawnictwo Scholasticus, Wrocław-Lublin.
- Jakowicka M., (red.), (1995), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.
- Jakubczyk M., (2004), *Sprawność motoryczna uczniów klas początkowych*, „Lider”, nr 4.
- Janiszewska R., (2010), *Biomedyczne podstawy rozwoju i zdrowia człowieka*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom.
- Janiš K., Kraus B., Vacek P., (2010), *Kapitoly ze základů pedagogiky*, Wydawnictwo „Gaudeamus”, Univerzita Hradec Králové.
- Kirby A., (2000) *Dysprackcja rozwojowe zaburzenie koordynacji*, Fundacja „Szkoła Niezwykła”, Warszawa.
- Klim-Klimaszewska A., (2005), *Pedagogika przedszkolna*, Wydawnictwo PIW, Warszawa.
- Klaus-Stańska D., (2000), *Konstruować wiedzę*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Kłoskowska A. (1991), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze* (w:) Kłoskowska A. (red.) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wrocław.
- Kotarbiński T., (1975), *Abecadło praktyczności*, Warszawa.

- Krasoń K., (red.), (2011), *Twórczość-ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Kraus B., (2001), (red.), *Člověk-Výchova-Prostředí*, Wydawnictwo Paidoedice pedagogické literatury, Brno.
- Kruszewski K., (1991), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kujawiński J., (1990), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kunowski S., (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Kutrzeba-Pojnarowicz A., (1977), *Kultura ludowa i jej badacze*, Wyd. LSW Warszawa.
- Lange R., (1988), *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*, Wydawnictwo PWM, Kraków.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.), (2006), *Pedagogika. Podręcznik akademicki t. III*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Latoś T., (2001), *Wdrażanie założeń programowych dziedzictwa kulturowego w regionie na podstawie pracy wychowawczo-dydaktycznej Miejskiego Przedszkola nr 2 im. Janiny Porazińskiej w Mszanie Dolnej*, (w:) Kraszewski K. (red.), *Elementy techniki i sztuki w edukacji regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. Akademia Pedagogiczna w Krakowie
- Lelonek M., Wróbel T., (red.) (1990), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I-III*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Lipska E., Przychodzińska M., (1991), *120 lekcji muzyki*, Warszawa
- Lowenfeld V., W. L. Brittain W.L., (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Ładziak A., (2001), *Integralne kształcenie techniczne*, (w:) Kraszewski K. (red.) *Elementarna edukacja techniczna w przedszkolach i klasach I-III*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kraków.
- Łobocki M., (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Malko D., (1988), *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Małoszewski R., (2001), *Teatr lalkowy jako waloryzacyjna metoda kształtowania twórczych kompetencji uczniów w edukacji zintegrowanej* (w:) K. Kraszewski (red.) *Elementy techniki i sztuki w edukacji regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. Akademia Pedagogiczna, Kraków.
- Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski K., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, (w:) Manturzevska M., Kotarska H.

- (red.), (1990), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Matuszczak J., (1975), *Kościoty drewniane na Śląsku*, Wrocław.
- Mądrzycki T., (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski I. (2000), *Leksykon PWN Pedagogika*, Warszawa 2000.
- Montanari L.,(2003), *Poznajemy język ciała*, Wyd. „Jedność” Kielce.
- Muchacka B., (1997), *Propozycje stymulowania ciekawości poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym poprzez zabawy*, (w:) Kraszewski K., (red.), *Elementarna edukacja techniczna w przedszkolach i klasach I-III*. Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium – WSP Kraków.
- Mról T., Siwińska M., (2004), *Proces kształcenia*, Wyd. ORGANON, Zielona Góra.
- Nerło M., (2002), *Czemu służy zabawa?*, (w:) „Edukacja i Dialog”, Nr 10, Warszawa.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak M., (2012), *„Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce”*. Wyd. IMPULS, Kraków.
- Okoń W., (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pasierb J., (1986), *Szkice o kulturze*, Pelpin
- Petlák E., Komora J. (2006), *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Piaget J., (1972), *Strukturalizm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik 2 (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 roku. Nr 4).*
- Popek S., (red.) (1998), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Wyd. WSiP, Warszawa.
- Przybylska K., (1980), *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Wyd. WSiP Warszawa.
- Przyrowski Z., (2009), *Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego*, Wyd. Empis, Warszawa.
- Puślecki W., (1996), *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Rączka G., (1999), *Zajęcia muzyczno-rytmiczne*, [w:] Kielin J. (red.), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych w stopniu głębokim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Read H., (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Wydawnictwo Ossolineum.
- Ruud E., (1997), *Muzyka i jakość życia*.
- Sajdera J., (1998), *Zabawy rysunkowe dla najmłodszych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Siwińska M., (2001), *Kształcenie wielostronne w nowej szkole*, Wydawnictwo ORGANON, Zielona Góra.
- Skilbeck M., (1992), *Przydatność nauczania początkowego - punkt widzenia*, [w:] „*Dziecko i Edukacja*”, zeszyt 1, Warszawa.
- Słownik Języka Polskiego*, (2003), t. T-Z, (red. Dubisz S.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Smużniak K., (1991), *Wrocławski Teatr Pantomimy. Mit w Teatrze Henryka Tomaszewskiego* Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Sowińska H., Michalak R. (red.), (2004), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Stadnicka J., (1998), *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa.
- Suchodolski B., (1997), *Wychowanie przez sztukę*. [w:] Wojnar I. (red.) *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szatan E., (2002), *Ekspresyjne formy działalności muzycznej w zintegrowanym nauczaniu w klasach niższych*, [w:] Zwolińska E. (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Bydgoszcz
- Szczuka W. (1970), *Gest sceniczny*, Wyd. CPARA, Warszawa
- Szewczuk W. (red.), (1985), *Słownik psychologiczny*, Warszawa.
- Szuman S. (1968), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Szuman S., (1990), „*Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*”, Wyd. WSIP, Warszawa.
- Tartas T., *Ekspresja plastyczna dzieci* [w:] „Wychowanie w przedszkolu” 1993 nr 7.
- Tatarkiewicz W., (1998), *Historia estetyki*, Warszawa.
- Turska I., (1979), *Taniec bawi i opowiada*, Wyd. PZWS, Warszawa.
- Tyszkowa M. <red.>, (1979), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria - Recepcja – Oddziaływanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań.
- Tyszkowa M., (1990), *Rola zabawy tematycznej w rozwoju psychiki dziecka*, (w:) „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 2-3, Warszawa.
- Walołek D., (1993), *Moje oko do patrzenia*, Wyd. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra.

- Wiatrowska L., (2011), *Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców* (w:) Walasek S., Winczura B. (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach, Tom IV*, Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Wichura H., (1990), *Proces kształcenia początkowego* (w:) Lelonek M., Wróbel T. (red.), *Praca nauczyciela i ucznia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Wierszyłowski J., (1981), *Psychologia muzyki*, Warszawa.
- Więckowski R., (1996), *Problemy i kontrowersje wokół edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) „Życie Szkoły”, nr. 7, Warszawa.
- Więckowski R., (1998), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Winzer F., (2000), *Słownik sztuk pięknych*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- Wojnar I., (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Woynarowska B., (2010), *Edukacja Zdrowotna*, Wyd. PWN Warszawa.
- Wołoszyn S., (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce.
- Zarzecki L., (2012), *Teoretyczne podstawy wychowania (Teoria i praktyka w zarysie)*. Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.



K P S W

**KARKONOSKA PAŃSTWOWA
SZKOŁA WYŻSZA
w Jeleniej Górze**

ISBN 978-83-61955-49-8