

Sztuka w edukacji



Galeria Sztuki Współczesnej
BWA



(Od)twórcza strategia

Aneta Zasucha s. 4

Program pedagogiki twórczości – stymulacja twórczości plastycznej dziecka

Urszula Szuścik s. 10

Dźwięczność

Joanna Bronisławska/Asi Mina s. 20

Książka ilustrowana i książka obrazkowa dla dzieci jako instrument w wychowaniu przez sztukę

Anna Boguszevska s. 32

Edukacja przez sztukę – wy(e)zwanie

Monika Goetzendorf-Grabowska s. 44

Biogramy autorów tekstów s. 50

Społeczna relacJA

Aneta Zasucha s. 54

(Od)twórcza strategia

Aneta Zasucha

Nauczyciele, mniej nauczajcie,
żeby uczniowie mogli się więcej nauczyć!
AMOS KOMENSKÝ

Dobre środowisko

„Kto często gra w teatrze, będzie lepszy z matematyki” – powiedziała Enja Riegel, emerytowana dyrektorka Szkoły im. Heleny Lange w Wiesbaden. W tej niezwyklej placówce oświatowej realizowany jest bardzo ciekawy system nauczania. Młodzież angażowana jest do gry w teatrze, próby do spektakli odbywają się często kosztem zajęć – zdarza się, że uczniowie nie uczestniczą w regularnych lekcjach przez kilka tygodni. Skutek? Wykazują wykazują się bardzo dobrymi wynikami w nauce, ponadprzeciętnymi w stosunku do uczniów z innych szkół. Uprzedzam od razu pytanie: nie, szkoła w Wiesbaden nie realizuje innego, łatwiejszego materiału na lekcjach. Pomimo tego że „zwykłych” przedmiotów jest o jedną trzecią mniej, według badań PISA¹ uczniowie tej szkoły wyprzedzają o rok swoimi osiągnięciami rówieśników z innych szkół w Niemczech, porównywalnych pod względem społecznym i kulturowym².

Bardzo ciekawy jest również przypadek obozu letniego Summercamp w Bremie. Pomysł na takie zajęcia zrodził się w głowach ówczesnego miejskiego senatora ds. oświaty – Williego Lemkego, Jürgena Baumerta – jednego z najbardziej uznanych badaczy oświaty w Niemczech, oraz

- 1 Programme for International Student Assessment – międzynarodowe badanie koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli piętnasty rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych. Program powstał w 1997 roku.
- 2 R. Kahl, *Kto często gra w teatrze, będzie lepszy z matematyki. Odnowa szkoły w Niemczech*, w: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 76.

Klause Jacobsa – przedsiębiorcy. Chcieli oni wesprzeć w jakiś sposób dzieci z rodzin imigrantów przybyłych do Niemiec. Stworzyli platformę zrzeszającą schroniska młodzieżowe i bursy w wiejskich szkołach – w tych placówkach zrealizowano zajęcia dla stu pięćdziesięciorga dzieci. Codziennie, oprócz dwóch godzin lekcji języka niemieckiego, odbywały się również m.in. zajęcia teatralne, plastyczne. Do dyspozycji uczniów była także bogata oferta kulturalna w czasie wolnym. Po trzech tygodniach Jürgen Baumert wraz ze współpracownikami z Instytutu Maxa Plancka ds. badania oświaty przebadali efekty takiego nauczania. Okazało się, że postępy w nauce u tych dzieci, po zaledwie tak krótkim czasie, były lepsze niż przez cały rok (sic!) edukacji w szkole³. Podobnych przykładów jest oczywiście o wiele więcej (polecam na przykład bliższe zapoznanie się z koncepcją „Szkoły Marzeń” w Hamburgu), w każdym z nich realizowany jest podobny system nauczania. Gdzie tkwi sekret sukcesu? Otóż zarówno w szkole w Wiesbaden, jak i na Summercamp w Bremie, stworzono po prostu **sprzyjające środowisko do nauki**.

Po pierwsze: bawmy się!

Powyższe przykłady placówek, które osiągnęły sukces edukacyjny, pokazują, jak ważne jest twórcze środowisko. Według Thomasa Gordona twórczość jest niczym innym jak dojrzałą formą zabawy. Temat ten był później podjęty i rozwinięty m.in. przez Koestlera (1964), Adamsa (1978) i Steina (1985). Thomas Gordon i Carl Rogers prawdopodobnie jako pierwsi dokonali dogłębnej analizy uczuć związanych z zabawą i humorem w twórczości. I nie chodzi tu o humor opierający się na śmiechu i opowiadaniu dowcipów, lecz o zabawową postawę w stosunku do celu, dopuszczającą swobodną kombinację i „igranie” pojęciami, przekształcanie ich w sposób najzupełniej dowolny lub zgodny z życzeniami, a także na działaniu „na niby”. Śmiech i humor są raczej efektem ubocznym niż samą istotą zabawy⁴. Bardzo trafna w tym kontekście jest definicja zabawy Johana Huizingi: „Zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywaną w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość

3 Tamże, s. 77.

4 E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

odmienności od zwyczajnego życia”⁵. Robert Sternberg twierdzi, że zabawa podnosi poziom aktywacji, przez co przyspiesza przetwarzanie informacji. A tym samym aktywizuje procesy intelektualne⁶. Czyż zabawa w teatr(ze) na zajęciach lekcyjnych nie jest strzałem w dziesiątkę?

Po drugie: rozpalmy ogień!

„Z tak rosochatego drzewa, jakim jest człowiek, nie da się wyciosać nic prostego” – powiedział Immanuel Kant⁷. Jeśli spróbujemy „strugać” na siłę, według schematu, powstanie twór podobny do innych, pozbawiony wszelkich indywidualnych i niezwykłych cech. Szkoła niestety jest takim mechanizmem, który działa w oparciu o schemat. Ujednolica sposób myślenia i zachowania uczniów. Uczy konformizmu. Traktuje dzieci jak naczynia, które trzeba napełnić wiedzą – istotnie, głównie o przekazanie wiedzy tu chodzi, ale problem tkwi w **sposobach jej przekazywania**. Na przykład dzieci uczą się, że na lekcji to nauczyciel zadaje pytania, a one muszą na nie odpowiadać. Tak sprawdzany jest poziom ich wiedzy. A tymczasem w ten sposób zabijana jest naturalna dziecięca ciekawość, oparta na stawianiu pytań. W punkt trafiają słowa wypowiedziane pięćset lat temu przez François Rabelais’go: „Dzieci to nie beczki pragnące, by je napełnić, lecz pochodnie, które chcą by je rozpałić”⁸.

Edward Nęcka twierdzi, że wiedza przekazywana w szkole nie sprzyja rozwijaniu postawy twórczej, ponieważ:

- a) rzadko zawiera pytania, najczęściej ograniczając się do przekazywania twierdzeń,
- b) nie pokazuje perspektyw rozwoju danej dziedziny,
- c) jest mało implikatywna, to znaczy – niewiele z niej wynika ponad to, co już w niej jest zawarte,

5 J. Huizinga, *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1985, s. 48.

6 R. Sternberg, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, w: E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

7 I. Kant, *Idee do ujęcia historii powszechnej w aspekcie światowym*, tłum. I. Krońska, w: T. Kroński, *Kant*, Wydaw. Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.

8 <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/gargantua-i-pantagruel.html>
Reprodukcja cyfrowa zrealizowana w ramach projektu Wolne Lektury przez Bibliotekę Narodową, *Gargantua i Pantagruel*, Tom I, księgi I–II, tłum. T. Boy-Żeleński, Biblioteka Boy’a, Warszawa 1923.

- d) operuje mało kreatywnym językiem, na przykład unika analogii, porównań i metafor, które są potężnym narzędziem twórczego myślenia⁹.

Systemu edukacyjnego tak łatwo i szybko w Polsce nie zmienimy, dlatego tak ważne jest to, abyśmy my: pedagodzy, edukatorzy sztuki, animatorzy kultury, rodzice realizowali zajęcia w sposób, który pomoże rozwinąć postawę twórczą u dziecka.

Zwróćmy uwagę na nasze podejście do dzieci. Rosenthal, Hali i Baratz (1974) stwierdzili, że uczniowie, którzy osiągnęli największe postępy w rozwinięciu myślenia twórczego, mieli nauczycieli, którzy wykazywali się dużym zainteresowaniem oraz entuzjazmem w pracy z nimi. Byli przez uczniów bardziej lubiani niż inni nauczyciele i co najważniejsze, dzieci mówiły, że czuły się przez nich lubiane, rozumiane. Bardzo ważna była również atmosfera panująca na lekcji, pozbawiona sztywnych wymagań i nadmiernej krytyki. Przebieg procesu dydaktycznego był dość plastyczny i ukierunkowany na jednostkę.

Z jednej więc strony starajmy się tak pracować, aby dostrzegać potencjał jednostki, ukierunkowywać i wspomagać jej rozwój. Z drugiej... nie przeszkadzajmy.

Po trzecie: nie przeszkadzać!

Na podstawie pionierskich badań nad rozwijaniem zdolności twórczych w procesie edukacji szkolnej, które przeprowadził Paul Torrance (1962, 1965), można stwierdzić, że dzieci dysponują naturalnym potencjałem twórczym, który w procesie złego nauczania i niewłaściwych postaw pedagogów może ulec zahamowaniu. Torrance opracował system reguł i procedur (znanych pod hasłem „nagradzanie twórczych zachowań”) dla nauczycieli, które zapobiegają ograniczaniu naturalnych zdolności twórczych u dzieci (myślę, że każda osoba, która pracuje z dziećmi – lub jest po prostu rodzicem – powinna je sobie wziąć do serca)¹⁰. Można je streścić w pięciu punktach:

- **Odnosmy się z szacunkiem do niezwykle pytań stawianych przez dzieci.** Torrance zauważył, że większość nauczycieli reaguje nieprawidłowo na niezwykle pytania typu: „czy kamienie rosną?” lub „czy dzieci

⁹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016, s. 159.

¹⁰ Tamże, s. 211

mają mniej kości niż dorośli?”. Najczęściej spotykane reakcje to lekceważenie, irytacja, zdziwienie: „jak można zadać tak głupie pytanie?”. Bardzo rzadko obserwował akceptujące rozbawienie, podziw i sympatię. Taka postawa nauczyciela może wynikać z obawy, że nieudzielenie natychmiastowej, poprawnej odpowiedzi „na serio” może podważyć ich autorytet. Negatywna postawa dorosłych może skutkować tym, że ciekawość poznawcza dziecka ulegnie zredukowaniu i dziecko zaniecha poszukiwania odpowiedzi (oraz stawiania nowych pytań).

- **Okazujmy szacunek wobec niezwykłych pomysłów dzieci.** Stosowanie tej reguły może być trudne, ponieważ rolą nauczyciela/rodzica jest pokazanie dzieciom, jaka jest różnica między fantazjowaniem a rzeczywistością. Problem leży znów w niewłaściwej reakcji: całkowita negacja fantazjowania prowadzi do zbyt dużej powściągliwości w wyrażaniu przez dziecko własnego zdania i pomysłów. A w fantazjowaniu nie ma przecież niczego złego! Pozwólmy dzieciom rozwijać wyobraźnię, nie krytykujmy, nie wyśmiewajmy fantazji, nie mówmy, że pomysł jest głupi lub niedojrzały.
- **Okazujmy dzieciom, że ich pomysły są wartościowe.** Według Torrance’a większość dorosłych lekceważy pomysły dzieci, ponieważ uważają, że dzieci nie są zdolne do wymyślenia czegokolwiek wartościowego ze względu na brak wiedzy i dojrzałości. Taka lekceważąca postawa zniechęca je do dalszego tworzenia. Najlepszym sposobem na docenienie pracy dziecka jest **poświęcenie mu czasu**. Wystarczy okazać dziecku zainteresowanie i dać do zrozumienia, że to, co robi, jest ważne.
- **Zapewnijmy dzieciom działanie bez oceny.** Nauczyciele mogą mieć z tym problem, ponieważ szkoła to miejsce, w którym wszystko podlega ocenie. Ale od czasu do czasu można wprowadzić taką formę pracy na lekcji, ponieważ nieustanna praca pod presją wywołuje u dziecka reakcje obronne, prowadzi do myślenia stereotypowego i konwencjonalnego. Obawa przed złą oceną skutecznie obniża chęć eksperymentowania, wymyślania innych, nowych form pracy i szukania innych rozwiązań.
- **Wiążmy oceny z jej przyczynami i konsekwencjami.** Przede wszystkim Torrance ostrzega przed wydawaniem ogólnych ocen, takich jak: „to jest dobre”, „to jest złe”. O wiele lepsze skutki uzyskuje opinia, w której zaznaczamy, **dlaczego** coś nam się podoba lub dlaczego według nas coś

jest złe oraz co można poprawić, aby pomysł był lepszy. Tego rodzaju reakcje uczą dzieci myślenia przyczynowo-skutkowego, pozwalają zrozumieć dzieciom, że nawet w złych pomysłach coś często zasługuje na zastanowienie, co można poprawić, rozwinąć.

Dobry, twórczy nauczyciel/rodzic z jednej strony potrafi nie przeszkadzać w rozwoju i ekspresji dziecka/ucznia/studenta. Trafnie rozpoznaje niektóre zachowania dziecka jako przejaw twórczości, a nie ignorancji, niesubordynacji czy chęci podważenia jego autorytetu. Potrafi także rozpoznać i eliminować różne bariery, które hamują rozwój dziecka. Z drugiej zaś strony dostrzega i docenia twórczość oraz jej przejawy, a także – a może przede wszystkim – wie, jak pokierować dzieckiem, aby wzmocnić i rozwinąć jego potencjał i zdolności.

Tę publikację tworzymy z myślą o Tobie – jeśli po nią sięgasz to znaczy, że jesteś osobą twórczą, ciągle się uczysz jak lepiej pracować z dziećmi, szukasz nowych wyzwań, ulepszasz swoje metody. To drugi zeszyt z – mam nadzieję – co najmniej kilku, które złożą się na cykl *Sztuka (w) edukacji*. Co rok zapraszamy do współpracy osoby, które zajmują się edukacją artystyczną, animacją, parają się różnymi formami sztuki: fotografią, muzyką, designem, teatrem, tańcem, sztuką wizualną, po to by podzieliły się swoim doświadczeniem. Z radością oddajemy wydawnictwo w Twoje ręce z nadzieją, że znajdziesz w nim coś, co Cię zainspiruje.

Program pedagogiki twórczości – stymulacja twórczości plastycznej dziecka

Urszula Szuścik

Aby powstał program nauczania, potrzebny jest dialog i wzajemna obserwacja nauczyciela i uczniów, budowanie relacji między nimi. Program osadzony jest w nauczaniu, które należy ująć w kategoriach sztuki nauczania¹.

Program nauczania odnosi się do koncepcji filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych. Jest wyrazem indywidualnych lub zespołowych poszukiwań autorów, wynikiem których są programy autorskie.

Z programem związane jest zagadnienie predyspozycji do zawodu nauczycielskiego. Pedagodolodzy uznają, że dobry nauczyciel jest nauczycielem z powołania. Nauczyciel z powołania powinien być jednocześnie twórcą, kreatorem nauczania i wychowania². Pedagog nadaje kształt programowi w praktyce. Staje się twórcą, kreatorem sytuacji dydaktycznych, w których treści programowe powinny przyjąć kształt interesujący, innowacyjny w doświadczeniu uczniów. Wincenty Okoń (1981) definiuje program nauczania jako przedstawienie celów, treści i metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu³. Program nauczania jest programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności. „Program można zdefiniować jako *plan* działań, czyli dokument wskazujący strategię osiągnięcia założonych celów albo rezultatów. [...] Można jednak zdefiniować program szeroko jako zajmowanie się *doświadczeniami* ucznia”⁴. Zawiera ogólnie sformułowane zagadnienia, propozycje wykorzystania środków i materiałów, terminy oraz nazwy pojęć, które uczeń ma poznać, rozumieć

1 K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, WN PWN, Warszawa 1993.

2 M. Śnieżyński, *O sztuce nauczania*, w: „Nowa Szkoła”, nr 3/2005, s. 4–12.

3 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 244.

4 A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kraszewski, WSiP, Warszawa 1998, s. 30.

i przyswoić. Nie jest podane w programie, jak realizować zagadnienia, jakie metody nauczania są najlepsze do realizacji. Uważam, że jest to najbardziej twórczy moment pracy pedagogicznej. Nauczyciel tworzy sytuację dydaktyczną, która ma stać się interesującą przygodą poznawczą i ekspresyjną dla dziecka.

Aby rozumieć ideę programu, jego treści, należy posiadać wiedzę z zakresu danej dziedziny wiedzy, jej warsztatu pracy, wiedzę psychologiczną o możliwościach rozwojowych uczestników, którym dany program jest proponowany. W realizacji założeń programowych nauczyciel nie powinien być skrępowany metodami nauczania, które narzucają zbyt jednoznaczną realizację treści. Brak samodzielności nauczyciela w realizacji treści dydaktycznych nie tworzy klimatu do innowacji. Wyklucza tym samym kreatywną – poszukującą postawę nauczyciela. Pozbawia się tym samym program nauczania cechy otwartości, która dopuszcza wielość jego kreatywnych realizacji dydaktycznych.

Kreatywność wiąże się z innowacyjnością, która jest elementem twórczym. Proces innowacji rozpoczyna się od dwóch aktów twórczych: pomysłu i rozpoznania szansy. Pierwszy polega na tym, że odkrywca wynajduje coś nowego. Inspiruje go dostrzegalny problem lub nowa możliwość. Wiąże się to z przełamaniem teoretycznej bariery, która krępuje zmianę punktu widzenia na dany problem i stworzenia nowego produktu, lepszego niż poprzedni. Rozpoznanie szansy jest stwierdzeniem, że to, co wynaleźliśmy, ma wartość dla usprawnienia i rozwoju badań nad problemem. Z chwilą rozpoznania szansy pomysł należy pielęgnować aż do jego sprawdzenia. Ostatecznym testem pomysłu jest jego zastosowanie w praktyce. Kreatywność pozwala doskonalić pomysł w jego dalszych kolejach losu. Kreatywność jest siłą napędową procesu innowacji, która pozwala wyjść poza jednostronność oglądu problemów i świata⁵. Cechą aktywności twórczej jest ciekawość poznawcza⁶, którą wyróżniają: odwaga stawiania i zadawania pytań, umiejętność formułowania pytań otwartych, brak dążenia do szybkiego uzyskania odpowiedzi, świadomość i wskazywanie niekompletności istniejącej wiedzy oraz jej rozwoju i zmienności.

5 R. Luecke, *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, tłum. G. Łuczkiwicz, Wydaw. MT Biznes sp. z o. o., Czarnów 2005, s. 12–14. Porównaj: R. Zawadzki, *Psychologia i twórczość*, wsiP, Warszawa 2005, s. 142.

6 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001, s. 92–95.

Program pedagogiki twórczości, który omawiam, obejmuje zagadnienie stymulacji twórczości plastycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Określenie założeń programu i jego treści było wynikiem moich obserwacji pracy dzieci i analizy literatury, która dotyczyła rozwoju percepcji wzrokowej⁷. Ucząc czynnie, jako nauczyciel plastyki, zastanawiałam się, jakie można wprowadzić zmiany w sposobie pracy z dziećmi, oddziałując na zmysł wzroku, który jest najbardziej aktywny w procesie przetwarzania informacji wizualnej w czasie malowania, rysowania itp. Wcześniejsze badania Stefana Szumana⁸ nad spostrzeganiem barw i kształtów przez dzieci dowiodły, że wiedza percepcyjna dziecka jest znacznie bogatsza niż jej wyraz w działaniu. Odniosłam to zagadnienie do wytworów plastycznych dziecka. Nasunął mi się w związku z tym wniosek, że dziecko, spostrzegając, na przykład, cztery różne czerwienie, zróżnicowane pod względem stopnia jasności (waloru), lecz w pracy plastycznej stosuje tylko dwa kolory czerwone, mimo że rejestruje i zapamiętuje ich więcej. Zadałam sobie pytanie, co należy zrobić, aby dziecko wykorzystało swoją wiedzę percepcyjną w działaniu plastycznym?

Postawiłam tezę, że umiejętność wykorzystania przez dziecko wiedzy percepcyjnej w procesie tworzenia spowoduje wzbogacenie formy jego prac plastycznych. Temu miała służyć stymulacja percepcji wzrokowej dzieci, aby potrafiły wykorzystać w działaniu wiedzę percepcyjną. Poprzez proces poznania konstruowały rzeczywistość plastyczną i uczyły się.

Wynikiem poszukiwań odpowiedzi na postawione przeze mnie pytanie było skonstruowanie programu z zakresu stymulacji twórczości plastycznej dziecka poprzez kształtowanie jego percepcji wzrokowej na wybranych

7 U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, uŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999; U. Szuścik, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III)*, Muza Szkolna, Warszawa 2000, nr dopuszczenia: DKW-4014-29/1999

8 S. Szuman, K. Brzychczy, *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne z Zasiłku Funduszu Kultury Narodowej im. Józefa Piłsudskiego, Nasza Księgarnia SP. AKC. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1938; S. Szuman, *Badania nad rozwojem apercpcji i reprodukcji prostych kształtów u dzieci*, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, seria II, t. 3, PWN Warszawa 1969, s. 415–487.

jakościach wizualnych: barwie, linii i bryle, które stanowią abecadło twórczości plastycznej dziecka. Było to również szukaniem metody pracy z dzieckiem, wskazującej na związek widzenia z działaniem plastycznym. Program ma podbudowę teoretyczną z zakresu psychologii widzenia, psychologii rozwoju, twórczości plastycznej dziecka, pedagogiki formy i ekspresji oraz sztuki. Jest on wynikiem moich badań eksperymentalnych, które przedstawiłam w książce *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka* (1999).

Podstawę teoretyczną, wyjaśniającą związki między spostrzeganiem a twórczością plastyczną, dały wybrane psychologiczne teorie spostrzegania:

- Jerzego Konorskiego (1966) koncepcja jednostek gnostycznych, która łączy fizjologię procesu widzenia z treściami psychologicznymi percepcji wzrokowej,
- Jerome'a S. Brunera (1978) o kształtowaniu się struktur poznawczych,
- Lwa S. Wygotskiego (1978) o powstawaniu wyższych funkcji psychicznych, w tym wyższych form spostrzegania.

W wyniku analizy literatury przyjąłam, że kształtowanie percepcji wzrokowej w zakresie plastyki na jakościach wizualnych jest procesem, w toku którego następują: wyróżnianie, poznawanie, nazywanie zjawisk i przedmiotów znajdujących się w polu spostrzeżeniowym oraz prezentacja ich w pracach plastycznych. Założyłam, że istnieje związek między liczbą i jakością wprowadzonych bodźców wizualnych a wartością spostrzegania i poziomem plastycznym prac dziecięcych. Sformułowałam następującą tezę: kształtowanie percepcji wzrokowej przez jakości wizualne rozwija twórczość plastyczną dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przyczynia się do rozwoju działań plastycznych jako aktywności samodzielnej i świadomej.

Program obejmuje czterdzieści pięć ćwiczeń plastycznych. Składa się z trzech części po piętnaście ćwiczeń w każdej, realizowanych w poszczególnych klasach (pierwszej, drugiej, trzeciej). Kolejne części zawierają po pięć ćwiczeń dla: barwy, linii i bryły. Ćwiczenie piąte w każdej części programu jest zadaniem kontrolnym dla ucznia i nauczyciela, wskazującym na poziom wykorzystania wiedzy percepcyjnej i nabytych tą drogą doświadczeń i wiedzy plastycznej przez dziecko. W programie występuje forma wielokodowych przekazów, jak:

- kody ikoniczne – doświadczenia z układami jakości wizualnych, zarówno w naturze, jak i dostarczanie dzieciom pewnych wzorów percepcyjnych,
- kody symboliczne – kategorie opisowe, werbalne dotyczące rozróżnień w zakresie jakości wizualnych,
- kody enaktywne – założone czynności manipulacyjne, związane z malowaniem, rysowaniem i rzeźbieniem (za J. Bruner, 1978).

Stopień trudności ćwiczeń plastycznych rośnie, począwszy od części pierwszej, w której dzieci poznają podstawowe jakości wizualne. Działania plastyczne dzieci polegają na swobodnej interpretacji plastycznej spostrzeganych jakości wizualnych w przygotowanych przez nauczyciela wzorach percepcyjnych.

Postawione dzieciom zadania plastyczne są problemami plastycznymi, które rozwiązują samodzielnie przez kształtowanie percepcji wzrokowej na jakościach wizualnych. Jakości wizualne zawarte we wzorach percepcyjnych są zespołami bodźców wzrokowych, które nauczyciel organizuje samodzielnie. Wzory percepcyjne są zapisami idei zajęć – nie prezentują konkretnych przedmiotów znanych dzieciom. Są kompozycjami o charakterze abstrakcyjnym, a tym samym otwartym, dającym dzieciom możliwość twórczej ich percepcji i interpretacji plastycznej.

W pierwszej części programu celem ćwiczeń jest kształtowanie i rozwijanie świadomego spostrzegania oraz doświadczenia plastycznego dzieci w zakresie:

- barwy (percepcja wzrokowa jakości chromatycznych o różnych jasnościach barwy, jedne z przykładowych prac dzieci),
- linii (spostreganie linii o różnych kształtach, długościach, szerokościach, kierunkach),
- bryły (widzenie brył o różnych kształtach, grubościach, wielkościach).

W drugiej części programu, która przypada na klasę drugą, dzieci doświadczają wzrokowo i plastycznie problemu **kontrastu plastycznego** we wcześniej poznanych jakościach wizualnych:

- dla barwy (percepcja wzrokowa układów złożonych z kontrastowych zestawień chromatycznych),
- dla linii (spostreganie kompozycji linii kontrastowych),
- dla bryły (widzenie kompozycji brył kontrastowych).

W trzeciej części programu, w klasie trzeciej, dzieci poznają jakości wizualne i doświadczają ich w związkach relatywnych:

- dla barwy (percepcja wzrokowa jakości chromatycznych w różnych otoczeniach barwnych),
- dla linii (sposobozeganie linii w różnych otoczeniach linii),
- dla bryły (widzenie brył w różnych układach brył).

Po zakończonym cyklu ćwiczeń dla danej jakości wizualnej w każdej części programu prezentujemy dzieciom wybrane przykłady dzieł sztuki, zwracając ich uwagę na to, jak artysta przedstawił problem plastyczny, który spostrzegają we wzorach percepcyjnych i interpretują plastycznie. Stwarza to okazję do konfrontacji ich doświadczeń wzrokowo-plastycznych z „widzeniem” artystów.

Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulatora działań plastycznych, który jest przedmiotem prezentowanego programu, to metoda kształcenia umiejętności spostrzegania analitycznego jakości wizualnych.

Program nauczania jest żywy, gdy stosowany jest w praktyce szkolnej. Każdy nauczyciel jednak określa i kształtuje ramy realizacji programu. Nadaje nowy i twórczy wymiar treściom programu. Można zadać pytania: w jakim zakresie nauczyciel odczytuje założenia programu i jak je realizuje w praktyce edukacyjnej? Które części oraz zagadnienia programu wybiera? W jakim stopniu wprowadza wymiar innowacyjności do realizowanego programu? Aby na nie odpowiedzieć, przedstawię realizację treści omówionego wyżej programu z edukacji plastycznej dziecka, przeprowadzonego w ramach badań do prac magisterskich. Scharakteryzuję trzy z nich, jako ilustrację stymulacji twórczej ekspresji plastycznej dziecka.

W jednej z prac studentka, Dorota Mrozek, analizowała rozwój twórczości plastycznej dziecka przez kształtowanie percepcji wzrokowej. Badania przeprowadziła w mieszanej grupie przedszkolnej dzieci w wieku od czterech do siedmiu lat. Z programu wybrała zagadnienia z pierwszej i drugiej części (poznanie podstawowych jakości wizualnych i kontrast jakości wizualnych). Przed rozpoczęciem każdego ćwiczenia z dziećmi przeprowadzała pogadankę na temat danej jakości wizualnej, której dzieci miały doświadczać w ćwiczeniu, odnaleźć w otoczeniu przedszkola. Następnie oglądały wspólnie przykłady ze świata sztuki, zwracając uwagę, jak artysta rozwiązał,

namalował daną jakość wizualną. Nauczyciel przygotował wzór percepcyjny z jakością wizualną, którą dzieci spostrzegały i swobodnie interpretowały plastycznie. Zastosowała, obok techniki malarskiej, rysunkowej i rzeźbiarskiej, technikę wydzieranki i wycinanki. Wprowadzono pomiar początkowy i pomiar końcowy poziomu rozwoju plastycznego dzieci, przed cyklem ćwiczeń i po cyklu. Analiza wytworów plastycznych dzieci wskazała wyraźnie na wzrost jakości prac plastycznych dzieci po cyklu zajęć plastycznych na podstawie ich stymulacji wzrokowej. W ćwiczeniach malarskich dzieci malowały farbami plakatowymi, w ćwiczeniach rysunkowych rysowały kredkami i palcami, a w rzeźbiarskich modelowały w masie solnej.

W drugiej pracy pt. *Wpływ warsztatu plastycznego na rozwój twórczości dziecka w wieku przedszkolnym* Milena Mazurek zrealizowała program stymulujący twórczość plastyczną dziecka przez kształcenie jego percepcji wzrokowej. Ćwiczenia zrealizowała z grupą dzieci w wieku sześć–siedem lat. Wybrała zagadnienia z pierwszej i drugiej części programu. Wprowadziła pomiar początkowy i końcowy po zakończonym cyklu zadań plastycznych danej części programu. Ćwiczenia malarskie przeplatała ćwiczeniami rysunkowymi i rzeźbiarskimi. Dzieci spostrzegały wzory percepcyjne i swobodnie je interpretowały plastycznie. Następnie oglądały przykłady ze świata sztuki, odnajdując tam jakości wizualne, które poznały i których doświadczyły.

Niektóre treści programu były również wykorzystane w działaniach terapeutycznych z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym o różnym stopniu upośledzenia umysłowego (upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, zespół Downa). Nauczyciel wprowadził ćwiczenia rozmachowe i manipulacyjne przed rozpoczęciem zajęć. Następnie przeprowadził ćwiczenia na barwę, linię i bryłę z pierwszej części programu stymulującego rozwój twórczości plastycznej dziecka przez kształcenie percepcji wzrokowej. Obok techniki malarskiej, rysunkowej (rysowanie pędzlem i palcami) i rzeźbiarskiej wprowadził technikę wydzieranki i wycinanki.

Zaprezentowany sposób wykorzystania w praktyce pedagogicznej programu nauczania z edukacji plastycznej dziecka nasuwa spostrzeżenia, że uczący dostosowali wybrane części programu do możliwości dzieci, nadali mu indywidualny charakter realizacji zadań plastycznych przez dobór

warsztatu plastycznego, który rozwijał indywidualne predyspozycje manualne i spostrzeżeniowe dzieci. Wprowadzili przykłady dzieł sztuki, które miały dodatkowo, zgodnie z programem, kształcić percepcję wzrokową dzieci.

Stymulacja ta otworzyła dzieciom drogę eksperymentowania w dziedzinie problemów wizualnych i plastycznych, zapewniając im możliwość dopracowywania się własnej struktury poszczególnych jakości wizualnych. Można sądzić, że program pozostanie nadal strukturą pełniącą rolę modelu zawierającego kody: ikoniczny, symboliczny i enaktywny. Dzieci będą je wzbogacały w toku nowych doświadczeń wzrokowych. Podsumowując, można powiedzieć, że wykształcone w dzieciach „wzrocznie” jakości wizualnych będzie przez nie przenoszone na przedmioty znane im i poznawane na nowo, przyczyniając się równocześnie do rozwoju ich percepcji estetycznej.

W wyniku obserwacji dużego zaangażowania emocjonalnego i umysłowego dzieci w czasie zajęć, nasunął się wniosek, że taki rodzaj stymulacji aktywności twórczej wpływa na ich zdolność koncentracji uwagi, na ich sprawności umysłowe, manualne, które mają korzystny wpływ na wyniki nauczania innych przedmiotów.

Na podstawie analizy sposobu realizacji przez nauczycieli programu edukacyjnego z plastyki i literatury z zakresu kreatywności podjęłam próbę określenia cech pedagoga twórczości. Pedagog twórczości jest niezależny i odważny w formułowaniu założeń i poszukiwaniu sposobów ich realizacji. Nie poddaje się administracyjnym autorytetom, które narzucają sposoby pracy z dzieckiem. Sięga po inspiracje autorów, którzy wskazują problem, ale rozwiązanie pozostawiają nauczycielowi. Jest otwarty na dziedziny nauki, które wnoszą nowe możliwości działań i wiedzy. Potrafi stworzyć klimat i strukturę działań, które zachęcają do innowacji, ułatwia ją i nagradza. Nie trzyma się starych metod działań. Potrafi zmienić tok pracy uczniów, zależnie od zmieniającej się sytuacji i ich możliwości oraz potrzeb.

Czynniki sprzyjające twórczości w zarządzaniu w biznesie, które wymienia Richard Luecke (2005)⁹, można przenieść do sytuacji pedagogicznych – są to pomysłowość, zdolność do zabawy, skupianie się na eksploracji możliwości, otwartość, umiejętność godzenia się z niepowodzeniem i uczenia się z niego, inteligentne podejmowanie ryzyka, aktywne słuchanie, akceptacja

9 R. Luecke, *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, tłum. G. Łuczkiwicz. Wydaw. MT Biznes sp. z o.o., Czarnów 2005, s. 77.

różnic, przyjmowanie pomysłów, współpraca, skupianie się na wzajemnych korzyściach, tolerancja dla niejednoznaczności, tolerancja, elastyczność, wytrwałość, ukierunkowanie wewnętrzne (nie zwracanie uwagi na to, co pomyślą inni), docenianie własnego potencjału twórczego, poczucie bezpieczeństwa. Jerome S. Bruner (1971) wymienia następujące warunki działalności twórczej: rozszerzenie pola doświadczeń, nonkonformizm. Można zakończyć stwierdzeniem Andrzeja Góralskiego (2003), że „twórczość jest wówczas, gdy zachodzi zrównoważone, a więc ustrukturalizowane i harmonijne oddziaływanie i współdziałanie *możliwości i konieczności* oraz gdy wytwór tego oddziaływania i współdziałania *zakorzenia się w świecie i trwa*, co najmniej przygodnie”¹⁰.

Literatura:

Arnheim R., 1978, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, WAiF, Warszawa.

Bruner J. S., 1971, *O poznaniu. Szkice na lewą rękę*, PIW, Warszawa.

Bruner J. S., 1978, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa.

Brzeziński J., 1975, *Metody badań psychologicznych w zarysie*, UAM, Poznań.

Gnitecki J. (red.), 2001–2002, *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój*, WN Polskiego Towarzystwa Naukowego, Poznań.

Góralski A., 2003, *Teoria twórczości*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Konorski J., 1978, *Zasady neurofizjologicznych mechanizmów percepcji*, „Studia Psychologiczne” nr 9.

Kruszewski K. (red.), 1993, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, WN PWN, Warszawa.

Luecke R., 2005, *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, tłum.

G. Łuczkiwicz, Wydaw. MT Biznes sp. z o.o., Czarnów.

Mazurek M., 2006, *Wpływ warsztatu plastycznego na rozwój twórczości dziecka w wieku przedszkolnym* (maszynopis pracy magisterskiej promotor U. Szućcik).

10 A. Góralski, *Teoria twórczości*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003, s. 11.

- Mrozek D., 2003, *Rozwój twórczości plastycznej dziecka przez kształtowanie jego percepcji wzrokowej*, Cieszyn – Jastrzębie Zdrój (maszynopis pracy magisterskiej promotor U. Szuścik).
- Nęcka E., 2001, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Okoń W., 1981, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., 1998, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kraszewski, wSiP, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Szuman S., Brzychczy K., 1938, *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego z Zasiłku Funduszu Kultury Narodowej im. Józefa Piłsudskiego, Nasza Księgarnia SP. AKC. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.
- Szuman S., 1969, *Badania nad rozwojem apercpcji i reprodukcji prostych kształtów u dzieci*, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, seria II, t. 3, PWN, Warszawa.
- Szuman S., 1985, *Geneza przedmiotu*, w: Szuman S., *Dzieła wybrane*, t. 1, PZWSiP, Warszawa.
- Szuman S., 1990, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, wSiP, Warszawa.
- Szuścik U., 1999, *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Szuścik U., 2000, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III)*, Muza Szkolna, Warszawa.
- Śnieżyński M., 2005, *O sztuce nauczania*, w: „Nowa Szkoła” nr 3.
- Wodecka J., 2003, *Terapeutyczna funkcja sztuki*, Cieszyn – Jastrzębie (maszynopis pracy magisterskiej, promotor U. Szuścik).
- Wygotski L. S., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.
- Zawadzki R., 2005, *Psychologia i twórczość*, wSiP, Warszawa.

Dźwięczność

Joanna Bronisławska/Asi Mina

Im dłużej jestem nauczycielem, tym mniej wiem o uczeniu. Nie mam gotowych odpowiedzi, jak kiedyś. Teraz poszukuję jeszcze wnikliwiej, ale jednocześnie szukam prostszych rozwiązań. To sprawia, że chcę się ciągle sama rozwijać, aby móc uczyć innych. Nic nie stoi w miejscu. Wszystko płynie.

Dotarłam właśnie do momentu w swojej pracy, kiedy staram się więcej patrzeć, słuchać, obserwować niż próbować dawać z siebie. Po dwudziestu latach poczułam się bardzo zmęczona.

Spotykając nowych ludzi, kolejne teorie biorą w łeb. Ile osób, tyle metod. A przed metodami zawsze człowieczeństwo. Próby, poszukiwania, dylematy, eksperymenty, pomyłki, refleksje, autokrytyka, potrzeba zmiany, niezadowolone – stale towarzyszą mi w pracy.

Muzyka – obszar, w którym poruszam się w coraz większym stopniu – staje się pretekstem do innych działań. Ostatnio największą radość sprawia mi w trakcie prowadzonych warsztatów patrzenie na dzieci, które wspólnie z rodzicami grają na instrumentach i robią to po raz pierwszy w życiu. Obserwowanie, jak dorośli bawią się wrętarckami, tworząc instrumenty z warzyw, jak pomagają sobie nawzajem i wszyscy startują z tego samego stopnia niewiedzy. Łapię ten czas. Zatrzymuję go. Mam poczucie, że pomagam ludziom tworzyć ich dobre wspomnienia: z jednego dnia, z kilku godzin. Mogę mieć wpływ na ich postrzeganie. Po jednym spotkaniu już nigdy marchewka nie będzie dla nich tylko marchewką, worek na śmieci staje się latającą meduzą, która ma duszę, może szeleścić pięknie i latać wysoko, a strzelająca folia bąbelkowa przywołuje dźwięk smażonej jajecznicy czy skrzypiący pod butami śnieg w środku lata.

Z pokoju mojego syna dobiega właśnie głos Piotra Fronczewskiego czytającego *Harrego Pottera*: „Ach, muzyka to magia większa od wszystkiego, co my tu robimy” – powiedział Albus Dumbledore.

Tak po prostu jest. Wiemy to. Ale warto sobie czasem o tym przypomnieć. Iluzja na miarę każdego z nas. Dostępna na wyciągnięcie ręki, na nadstawienie ucha. Dodatkowy wymiar w codzienności.

Stąd moja dźwięcząca wdzięczność za to, że mogę pracować w taki sposób. Po swojemu. To wielkie szczęście móc dawać radość, rozbudzać ciekawość, pozwalać na więcej, prowokować, łamać schematy, pomagać uwierzyć w siebie, pokazywać możliwości, a wszystko nadal pod szyldem edukacji, która w oficjalny sposób, jako system, już dawno się skończyła.

Od początku mojej drogi uczenie postrzegam jako symbiozę. Spotkanie ludzi, gdzie nauczyciel jest raczej przewodnikiem, towarzyszem w odkrywaniu, zapalnikiem, a nie wszechwiedzącą postacią. W ramach procesu sam zwykle uczy się najwięcej. Przychodzi pokazać, opowiedzieć o czymś, co wydaje mu się ciekawe i chce się tym podzielić z uczestnikami spotkania. Tyle. Bardzo liczą się intencje. One niosą całość.

Zawsze się przejmuję. Zawsze się przygotowuję. Zawsze się staram. Ale też nigdy nie jestem przygotowana do końca, w zamykający sposób – pozostawiam sobie możliwość improwizacji, elastyczność i to, że sytuacja poprowadzi mnie gdzie indziej, niż zamierzałam się znaleźć. Pierwiastek przygody czy podróży sprawia, że nadal mam ochotę pracować. Ruszam z otwartością na innych i na nowe sytuacje. Inaczej nie możemy rozmawiać o kreatywności czy rozwijaniu wyobraźni. Terminy często używane, za którymi kryją się same ograniczenia, a ich generatorem najczęściej jest właśnie nauczyciel. Jeśli wymagam czegoś od uczestników/współpracowników, to najpierw powinnam sama to zastosować.

Emocjonalność pomaga i trochę przeszkadza. Ale tego już raczej nie zmienię. Słucham swojej intuicji i płynę. A tam gdzie zawodzą siły, włącza się doświadczenie.

Plan jest dobry i ważny, ale nie można się go kurczowo trzymać. Każdy przychodzi ze swoim planem, często całkiem innym. To zderzenie oczekiwań, które ma wyzwalać energię, a nie być ładunkiem wybuchowym, który działa destrukcyjnie.

Zawsze pracowałam szybko i szybko się nudziłam. Wszystko dynamicznie i bez przestojów. Maksymalizm i za dużo wszystkiego. Teraz uczę się spokoju i ciszy w pracy z dźwiękami. To pozwala lepiej słuchać i więcej usłyszeć. Kontrastuje i nadaje siły subtelniejszym brzmieniom. To aspekt, na który zwracam coraz większą uwagę w swoich działaniach.

Za każdym razem startuję od nowa. Przyglądam się sprawie świeżym okiem. Staram się spojrzeć na moją starą kalimbę oczami osób, które widzą ją po raz pierwszy, usłyszeć uszami, które nigdy nie słyszały jej dźwięku i pozwalam sobie na zdziwienie raz jeszcze.

Jest START, nie ma METY.

Propozycja dwóch warsztatów, które poprowadziłam pod nazwą *Dźwięczność* w ramach projektu *Do sztuki gotowi start!* organizowanego przez Galerię Sztuki Współczesnej BWA w Katowicach.

Warsztat 1 – Muzyka z odzysku

Bez ograniczeń wiekowych.

Materiały (ilość dla jednego uczestnika):

- stara gazeta typu dziennik,
- worek na śmieci,
- folia bąbelkowa duża płachta,
- peszel, dwa metrowe kawałki w różnych kolorach,
- ryż, kasza, groch,
- jedno lub dwa małe plastikowe pudełka (np. z jajka niespodzianki),
- sznurek,
- nożyczki lub nożyki – kilka sztuk (do cięcia peszlu i sznurka).

Uwaga techniczna: peszel dostępny jest zwykle w trzech kolorach (białym, czerwonym i niebieskim), co – jak w przypadku worków na śmieci – ułatwia dzielenie uczestników warsztatów na grupy. Także worki na śmieci warto przygotować w różnych kolorach i rozmiarach.

Mamy tu do czynienia z pięcioma różnymi instrumentami z odzysku. Kolejność pracy z każdym z nich jest dowolna, choć gazety sugeruję wykorzystać na końcu, kiedy wszyscy się już bardziej ośmielą – używamy głosu, a to zwykle stanowi największy problem dla uczestników.

Gazety

Moją inspiracją był John Cage i jego kompozycja *Living Room Music*:

<https://www.youtube.com/watch?v=xnciJhue24o>

Siadamy w kole lub w półkolu, tak aby wszyscy mieli ze sobą kontakt. Prowadzący pełni także rolę dyrygenta. Każdy uczestnik otrzymuje jedną gazetę. Szuka w niej zdania, wyrazu lub fragmentu tekstu, który będzie stale powtarzał. Może szeptać, krzyżeć, skandować, śpiewać, mówić, czytać. Zaczyna pierwsza osoba, po chwili (około 20 sekund) dołączają kolejne. Możemy iść zgodnie z ruchem wskazówek zegara lub czekać na wskazanie dyrygenta. Kiedy już wszyscy działają razem, dyrygent może kierować dynamiką, stosować przerwy, solówki, zmieniać tempo. Na koniec przekształcamy gazety w instrumenty perkusyjne. Szeleścimy nimi rytmicznie, coraz mocniej i szybciej, aż zaczynamy je targać, a postrzępione kawałki, na znak prowadzącego, rzucamy w górę. Cały czas słuchamy i w części perkusyjnej/szeleszczącej staramy się nie rozmawiać.

Folia bąbelkowa

Dużą płachtę folii bąbelkowej kładziemy w środku kręgu, który tworzą uczestnicy. Możemy usiąść na ziemi (wtedy nogi chowamy pod folię) lub na krzesłach (wtedy folię mamy na kolanach). Zaczynamy strzelać pęcherzykami powietrza. Prowadzący pyta o skojarzenia z tym dźwiękiem. Możemy stworzyć dźwiękową opowieść. Ja lubię wersję chłodzącą, o Oceanie Arktycznym i pingwinach. Płachta folii pełni tu także rolę scenografii. Poruszamy nią, tworząc fale oceanu, najpierw spokojne, potem większe. Nadchodzą pingwiny, którym śnieg skrzypi pod nogami – zaczynamy strzelać bąbelkami. Pingwiny wskakują do wody – wchodzimy pod folię. Nagle pojawia się niedźwiedź lub foka – tworzą się większe fale, ale na szczęście pingwinom udaje się uciec przed drapieżnikami. Wskakujemy na folię i stopami, biegnąc w miejscu, niczym po zmrożonym śniegu, miażdżymy bąbelki.

To tylko jedna z wielu możliwości grania na folii. W przypadku dorosłych wystarcza sam dźwięk, bez historii. Ma to nieco hipnotyzujące działanie.

Worki foliowe

Dzielimy uczestników na cztery grupy – zwykle tyle kolorów worków udaje się zdobyć.

To ciche dźwięki, szelesty. Poruszamy workami, tworząc jakby taniec kolorowych folii. Prowadzący nadaje tempo i rytm. Kolejno szeleszczą poszczególne kolory. Stosujemy różne warianty, podobnie jak przy zabawie z gazetami. Każdy kolor może szeleścić w innym rytmie, fruwać w inną stronę. Mój ulubiony moment to ten, w którym podnosimy worki w górę, nabierając w nie powietrza, i puszczone niczym spadochroniarzy. Pięknie lecą i lekko szumią.

Na koniec powoli zwijamy worki w taki sposób, aby zmieściły się w dłoni. Otwarcie dłoni powoduje, że rozwijają się jak kwiaty.

To relaksujące ćwiczenie.

Peszle

Jeśli założymy, że będziemy pracować z grupą szesnastoosobową, kupmy po 20 m peszla w dwóch różnych kolorach. Na początku wypróbujcie te długie zwoje. Pobawcie się w głuchy telefon, przyłóżcie do ucha końcówki i lekko uderzajcie w peszel lub pograjcie na nim jak na tarce.

Następnie potnijcie peszel. Jeden kolor na kawałki długości około 65 cm, a drugi – około 75 cm. Kręćcie nimi jak lassem, będą wydawać świszczący, wietrzny dźwięk. Porównajcie brzmienie dłuższego i krótszego peszla. Gramy na stojąco. Potrzebna jest większa przestrzeń, aby się wzajemnie nie uderzać wirującymi rurami. Reszta zależy od was! Może zagracie TORNADO?

Mobilna minigrzechotka do zrobienia w 1 minutę (ale możecie pobić ten rekord czasowy)

Do pudełek, które są środkami jajek niespodzianek (zachęcam do zbierania), wysypujemy kaszę, ryż lub groch. Przycinamy sznurek na odcinki około 80 cm długości, końcówki wkładamy do środka pudełka i zamykamy. Przeszkadzajka gotowa!

W trakcie zabawy zwracamy uwagę na to, jak różnie brzmią: ryż, kasza i groch. I że ilość wsypanych ziaren do pudełka także wpływa na brzmienie.

Poeksperymentujcie! Prowadzący dzieli grupę na sekcje: KASZA, RYŻ, GROCH i MIX (ci ostatni to uczestnicy, którzy wrzucili do swoich grzechotek wszystkiego po trochu).

Dyrygent prowadzi grzechoczącą orkiestrę, podobnie jak w przypadku gazet i worków foliowych.

Improwizacja kontrolowana.

Warsztat 2 – Co w marchewce piszczy?

Warsztat dla dzieci z opiekunami – używamy noży i wkrętarek z wiertłami skrzydełkowymi, bardzo ważne jest, aby zachować ostrożność. Dzieci głównie asystują dorosłym.

Praca w parach.

Materiały:

- marchewki – jedna dla każdego uczestnika oraz kilka zapasowych dla całej grupy,
- bakłażany – kilka sztuk,
- por – kilka sztuk,
- łupiny z cebuli – dwie pełne reklamówki,
- ręczniki papierowe,
- deski do krojenia – jedna dla każdej pary,
- nożyki – jeden dla każdej pary,
- łyżki drewniane – kilka sztuk,
- linijki, minimum 20 cm – jedna dla każdej pary,
- wkrętarka z wiertłem skrzydełkowym 14 mm i 16 mm; a także zwykłe cienkie wiertła – jeśli to możliwe, jedna wkrętarka na dwie pary (to usprawni pracę całej grupy),
- fartuchy – mogą być jednorazowe dla każdego uczestnika,
- kosz na śmieci.

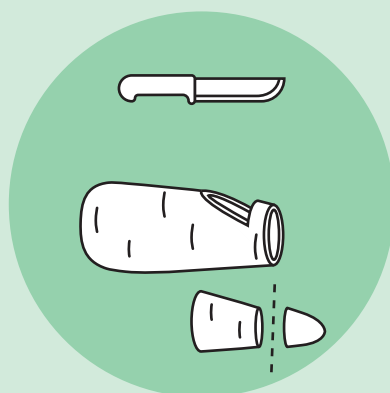
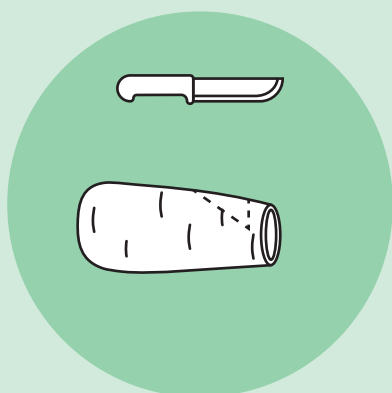
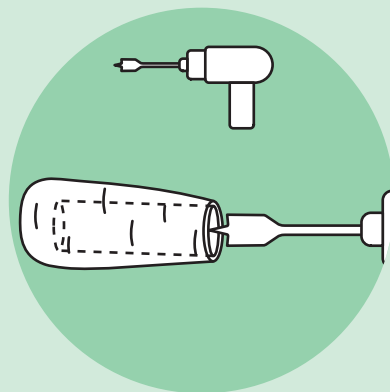
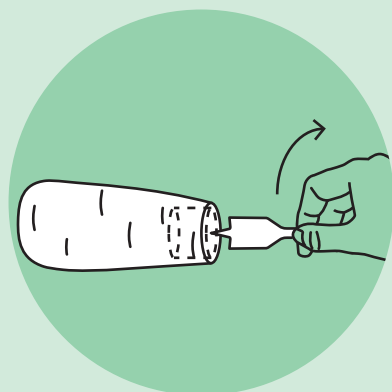
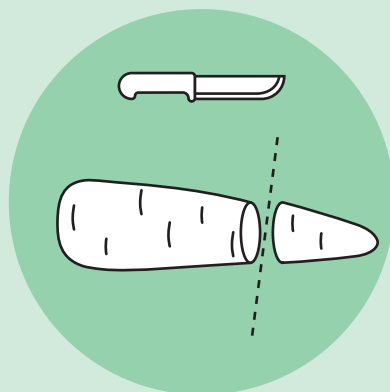
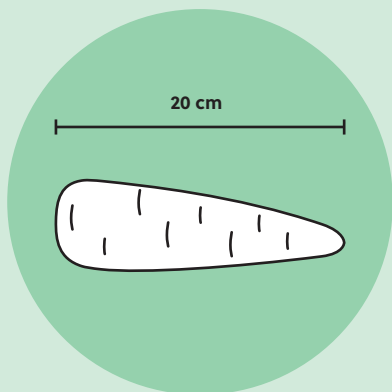
Z bakłażanów, porów i cebulowych łupin tworzymy sekcję instrumentów perkusyjnych. Pora używamy jak miotełki do werbla. Możemy grać, uderzając jeden o drugi lub o stół, krzesło czy podłogę. Łupiny pięknie szeleszczą, imitując szum morza, wiatr, jesienny spacer wśród suchych liści. Bakłażana nacinamy wzdłuż, zaczynając od grubszej części, ale nie przecinamy do końca – tak stworzymy tak zwany kłapacz. Wygrywając nim

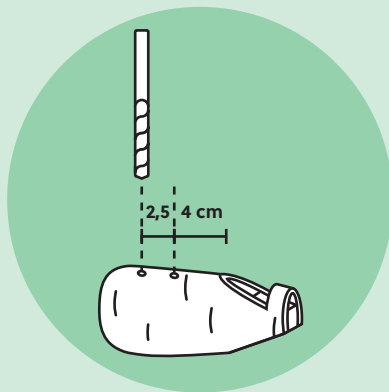
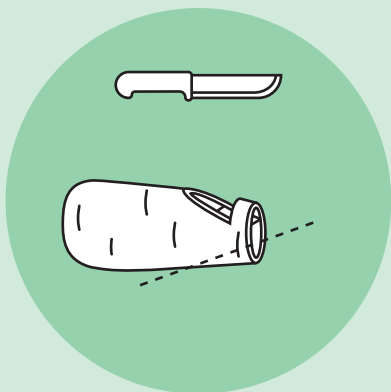
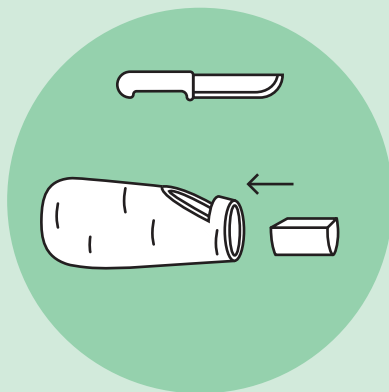
charakterystyczny rytm, będziemy mogli naśladować bicie serca-bębna, który zawsze nosimy przy sobie. Bakłażan dzięki swojej gąbczastej strukturze świetnie imituje ten najważniejszy w naszym życiu dźwięk.

Z marchewkami jest trochę więcej pracy i trudno to opisać, więc na następnej stronie podaję link do krótkiego filmu instruktażowego, dzięki któremu nauczyłam się, jak zrobić gwizdek lub flet z marchewki. Dodam tylko, że marchewki powinny być dość grube, proste i mieć około 20 cm długości. Największy problem zwykle stanowi stroik, a to właśnie ta część decyduje, czy marchewkowy gwizdek zapiszczy. Wymaga to precyzji i chwili skupienia. Próbujcie, nie zniechęcajcie się!

Na koniec stwórzcie orkiestrę warzywną. Dobrze wychodzą opowieści muzyczne, słuchowiska. Nie ograniczajcie się! A po koncercie – warzywna *after party* – smacznego!

Jak zrobić gwizdek lub flet z marchewki





Krótki film znaleźć można na YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=Tn5O3_C1sqw

Moją inspiracją do budowy instrumentów z warzyw jest Vegetable Orchestra z Wiednia:

<https://www.youtube.com/watch?v=pwOXFOTagSE>

Dodatkowo podaję linki do zrealizowanych przeze mnie projektów, które mogą być przydatne w waszej pracy. Pomogą też lepiej zrozumieć to, co napisałam powyżej:

TOJETAKECOTAKETO mik.musik! (2000) – płyta z kompozycjami dzieci/moich uczniów http://www.mikmusik.org/musik/releases.php?cd_id=21&lang=0

Asi Mina *Wszystko mam! Tylko gdzie?* mik.musik! (2006) – solowy album z towarzyszeniem dzieci – grają m.in. na szklankach, workach foliowych i gazetach

http://www.mikmusik.org/musik/releases.php?cd_id=46&lang=0

Asi Mina *Wybiegły!* (2011) – album z towarzyszeniem młodzieżowej orkiestry dętej ZPSM im. K. Szymanowskiego w Katowicach

<https://mikmusikarchive.bandcamp.com/album/asi-mina-wybieg-y-ran-out>

Pięć krótkich historii o sztuce współczesnej napisanych przez Sebastiana Cichockiego, zrealizowanych przez mik.musik! (2011)

<http://ninateka.pl/audio/sebastian-cichocki-wstep-czyli-intro-odc-1>

Asi Mina *jest Lekcja jest Temat* bólt records (2015) – płyta CD dołączona do magazynu o muzyce współczesnej „Glissando” z nagraniami dokumentalnymi z lekcji i warsztatów, które prowadzę

<http://www.glissando.pl/sklep/numer-27-27-2015/>

EfterSóleyAsiKids (2015/2016) – międzynarodowy projekt muzyczno-edukacyjny realizowany wspólnie z Filmoteką Narodową

<http://ultima-thule.pl/pl/2015/10/03/eftersoley-asikids/>

Asi Mina dla aKina – Dział Edukacji Stowarzyszenia Nowe Horyzonty (2016) – dwa scenariusze zajęć dla przedszkolaków – w przygotowaniu kolejne

<http://akinoprojekt.pl/wp-content/uploads/2016/04/MAJ-materiaty-dydaktyczne-przedszkole.pdf>

fot. Jeremi Astaszow/JerBa Studio





Książka ilustrowana i książka obrazkowa dla dzieci jako instrument w wychowaniu przez sztukę

Anna Boguszewska

Analizując europejskiej dzieje oświaty, nasuwa się wniosek, że edukacja dzieci długo nie znajdowała stałego i ważnego miejsca w strukturze organizacyjno-programowej szkolnictwa. Negowano lub marginalizowano jej potrzebę, szczególnie w kontekście edukacji powszechnej. Na gruncie polskim dopiero wiek XX przyniósł zasadniczą, pozytywną zmianę. Edukacja i wychowanie przez sztukę jednak ciągle w polskim szkolnictwie nie są wystarczająco doceniane. Placówki animacji kultury nieco łagodzą ten stan, lecz nie obejmują swoim działaniem wszystkich dzieci.

W edukacji dzieci książka zawsze była ważnym środkiem dydaktycznym. Zyskuje pierwszoplanowość w edukacji i wychowaniu przez sztukę. Książka ilustrowana i książka obrazkowa dla dzieci oddziałuje obrazem, a więc językiem najczytelniejszym dla dziecka. Jako dzieło graficzne, powinna spełniać wymagania stawiane dziełu sztuki adresowanemu do młodego odbiorcy. Stąd tak istotna jest forma książki, jej jakość merytoryczna, etyczna, edytorska i estetyczna. Dlatego też istotne jest zagadnienie tak często obecnego kiczu w ilustracji książkowej dla dzieci. Wątki te, syntetycznie przedstawione, tworzą w niniejszym artykule tło do istoty rzeczy – zastosowania książki ilustrowanej i książki obrazkowej w działaniach warsztatowych o charakterze plastycznym. W warsztatach wykorzystujących obraz w książce jako instrument w wychowaniu najmłodszych przez sztukę.

O formie książki adresowanej do dzieci

Książka, rozumiana jako przekaz, może spełniać wielorakie funkcje: może być źródłem informacji naukowych, dokumentować wiedzę, spełniać

funkcję rozrywkową, ludyczną, estetyczną, terapeutyczną. Może mieć charakter dydaktyczny, wychowawczy. Jest instrumentem sztuk literackich. Funkcje książki są zatem pokrewne funkcjom szeroko rozumianej sztuki wizualnej.

Wizualność, na którą składają się obrazy i litery budujące tekst drukowany, ma określoną *formę plastyczną* oraz *semantyczność*, czyli słowa jak i obrazy kryją pod swoją powierzchnią *znaczenie*. Między pismem i obrazem mogą zatem zachodzić co najmniej dwa rodzaje związków: związki wizualne jako spójność stylistyczna pisma i odpowiadającego mu obrazu oraz związki znaczeń. Jak stwierdza Janina Wiercińska: „Wśród wielu elementów składających się na książkę ozdobną, wymienić należy: okładkę, oprawę, obwolutę, wyklejki, winiety, inicjały, frontispis, kartę tytułową, drobne ozdobniki i ornamenty, typografię, ekslibris [...]”¹. Wszystkie te komponenty, a także układ i proporcja kolumn oraz marginesów, format i dobór papieru, jak i styl całości uzależniony od treści publikacji mają składać się na wartość książki jako dzieła sztuki. Jednym z elementów książki, szczególnie istotnym dla dzieci, jest ilustracja. O pięknie książki dla dziecka stanowi zatem piękno treści oraz piękno wyglądu – koncepcja graficzna. Tworzy je harmonia szczegółów składająca się na całość układu typograficznego. Ważny jest sposób opracowania okładki i grzbietu książki oraz rodzaj oprawy. Istotny jest układ druku, krój czcionki i jej dostosowanie do rodzaju tekstu, jakość ilustracji – ich wartości formalne. Ilustracja działa na oglądającego nie tylko zawartą w niej treścią literacką, ale także stroną formalną, czyli językiem plastycznych środków wyrazu. Obecność frontispisu, wyklejek, winiet zamykających kompozycję strony podwyższa estetykę książki. Na czytelność całości wpływa bezpośrednio jakość poligraficzna utworu: technika i barwa druku oraz barwa, gramatura i faktura papieru. Dla dziecka ma niebagatelne znaczenie łatwość otwierania stronic książki, która zależy od sposobu zespolenia stron rozkładowych, dopasowania szerokości i długości włókien papieru stronic oraz rodzaju okładki. Wymienione cechy to ważniejsze z wielu innych, stanowiących o poziomie edytorskim książki.

Na przełomie XIX i XX wieku w Europie zauważalny jest wzrost dbałości o estetykę książki drukowanej. Dążenia do odnowy sztuki książki znalazły

1 J. Wiercińska, *Sztuka i książka*, PWN, Warszawa 1986, s. 32–33.

również oddźwięk na terenach Polski². W tym czasie książka dla dzieci posiadała już swoistą autonomię. W okresie międzywojennym zafunkcjonowały wszystkie rodzaje książki dla dzieci: książka ilustrowana, książka obrazkowa, realizowana również w formie *leporello*, gadzety książkowe³.

Obowiązująca współcześnie typologia książki ilustrowanej Roberta Escarpita opiera się na podziale na książkę literacką (*fiction*) oraz użyteczną (*non fiction*), stosowanym na przykład w podręcznikach szkolnych. Współcześnie ilustracja traktowana jest przez bibliologów „jako materiał uzupełniający tekst”⁴.

Jak twierdzi Andrzej Banach, „[...] często nie dostrzegamy wpływu ilustracji, zarówno ryciny wykonanej przez artystę, jak i odbitki z kliszy w codziennej gazecie, na kształtowanie naszej świadomości, a przecież ilustracja przekazuje nam wiadomość w sposób naoczny, bezpośredni. Każda epoka zaś zostawia w niej swoje piętno, [...] ilustracja plastyczna wtórować ma dziełu literackiemu. Musi dzieło zamknięte otworzyć, jego miejsca niedookreślone wypełnić, jego piękności dać tło, stworzyć przedmiot twórczy równej miary, choć innej sztuki”⁵. Ilustracje towarzyszące książce literackiej mają lub powinny mieć wartość dzieła sztuki. Stefan Szuman podkreśla wpływ ilustracji na kształtowanie się wyobraźni, twierdząc, że obrazy i ryciny widywane często w dzieciństwie w swoisty sposób modelują i kształtują wyobraźnię.

Ilustracje w książkach literackich bywają często pierwszymi dziełami plastycznymi, z którymi dziecko się styka. Jak pisze Danuta Wróblewska, „(ilustracja, przyp.) oswaja młodą i podatną oswaja młodą i podatną wyobraźnię ze złożonym obrazem współczesnego widzenia świata, przygotowując tym samym potencjalnych dorosłych twórców i odbiorców dzisiejszej kultury”⁶. Irena Słońska, określając rolę, jaką w rozwoju dziecka pełni ilustracja,

2 Zob. A. Boguszewska, *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945*, Wydaw. UMCS, Lublin 2013.

3 Zob. A. Boguszewska, *Ilustracja i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944–1989*, Wydaw. UMCS, Lublin 2013.

4 K. Migoń, *Bibliologiczne problemy książki ilustrowanej*, w: M. Komza (red.), *Sztuka książki*, Wrocław 2003.

5 A. Banach, *O ilustracji*, Wydaw. M. Kot, Kraków 1950, s. 6–7.

6 D. Wróblewska, *Złote medale dla »Naszej Księgarni«*, „Projekt”, 1966, nr 3, s. 3.

wyodrębnia m.in. jej wpływ na rozwój procesów i dyspozycji psychicznych. Polega on przede wszystkim na kształceniu umiejętności spostrzegania, czysto wizualnej umiejętności patrzenia, a także rozumienia języka form, linii i plam barwnych. Odczytywanie treści i form plastycznych zawartych w ilustracji wymaga od dziecka uruchomienia odpowiednich czynności intelektualnych i porównywania, wnioskowania czy abstrahowania⁷.

Ilustracja w książce dla dzieci w okresie przedczytelniczym jak i dla najmłodszych czytelników ma bardzo istotne znaczenie, często niedoceniane przez nauczających i wychowujących najmłodsze pokolenie. Jak zaświadcza poglądy badaczy, jest ona bardzo ważnym instrumentem oddziaływania w sferze edukacji, wychowania i stymulowania rozwoju. Walory plastyczne zapamiętywane w okresie dzieciństwa budują podstawę późniejszych preferencji estetycznych. Ilustracja może pełnić wobec tekstu określone funkcje. Bywa wiernym odzwierciedleniem opisu osoby bohatera, miejsca zdarzenia. Bywa nawiązaniem do nastroju, dynamiki fabuły (opisowy typ ilustracji). Innym razem poszerza tekst, interpretuje, dodając lub konkretyzując szczegółem kontekst przyrodniczy, historyczny, społeczny (interpretacyjny typ ilustracji). Opierając się na zdaniu doświadczonych polskich artystów ilustratorów, takich jak Antoni Boratyński, Janusz Stanny, Józef Wilkoń, Zdzisław Witwicki, można dodać, że wizualna forma nie powinna w sposób niekontrolowany przerastać tekstu.

Warto wprowadzać dzieci w wartości estetyczne, wykorzystując polską ilustrację, gdyż ilustracja ma decydujący wpływ na umiejętność wczuwania się w daną sytuację i rozwijania empatii, odczuwania i rozumienia symboliki przedstawienia wizualnego, na przykład wyrażonego barwą nastroju. Obrazuje treść tekstu literackiego, przekłada znaczenie słów na język obrazu, a więc na język najbardziej dostępny dla możliwości psychofizycznych dziecka, dostarczając mu wiedzy i kształtując postawy. Ilustracja przekazuje kulturowy obraz świata danego społeczeństwa. Obraz może prowadzić małego czytelnika w nowe okolice znaczeń. Inspiruje i wspiera wyobraźnię oglądającego, otwierając przed nim nowe możliwości przedstawień lub ugruntowując spostrzeżenia poczynione w trakcie poznawania treści. Uczy wnikliwego patrzenia analitycznego, dostrzegania szczegółu oraz syntetycznego postrzegania całości. Zawarte w ilustracji specyficzne

jakości plastyczne działają na widza-czytelnika, kształtując jego poczucie piękna, tworząc komponenty postawy estetycznej. Mogą spełniać równocześnie funkcję terapeutyczną jako instrument esteterapii.

Współcześnie popularność zyskuje książka obrazkowa, postrzega się ją jako swoiste medium kulturowe. Jej tematyka jest zróżnicowana. Obejmuje zagadnienia edukacyjne, zarówno z zakresu świata przyrodniczo-geograficznego, jak i kultury. Dociera ona do małego adresata za sprawą dorosłych. Z ich rąk dziecko/przedszkolak zaproszony jest do udziału w kulturze. Świadomość estetyczna oraz świadomość odpowiedzialności rodzica, opiekuna lub nauczyciela warunkuje wybór prezentowany dziecku.

Niebezpieczeństwo kiczu w ilustracji dla dzieci

Kicz jest integralną częścią sztuki, nie zaistniałby bez sztuki, jednocześnie jest przeciwieństwem arcydzieła, które jest w swym założeniu nowatorskie, znajduje się na szczycie w hierarchii wartości estetycznych. *Dzieła-kicz* nie spełniają wymagań stawianych przed sztuką i kulturą elitarną. Cechy *dzieła-kicz* to: jarmarczność, akademizm, nierzetelność, brak prawdy, pretensjonalność, taniość, dostępność formy i czytelność treści⁸. Jarmarczność kojarzy się przede wszystkim z tanim wykonaniem, krzykliwością, a także z tak zwaną tandetą. Akademizm łączy się z tematyką prac, która w sposób szkolny jest odwzorowywana. Nierzetelność ściśle powiązana jest z przekłamaniem w zakresie doboru materiału, imitacjami. Materiały zastosowane w produkcji dzieła są ukrywane, powinny spełniać wymagania stawiane przed innymi, często szlachetniejszymi i droższymi. Brak prawdy powiązany jest z funkcją sztuki – niesienia prawdy, rzetelności o życiu ludzi. W przypadku kiczu natomiast brak jest w niej prawdy i mądrości życiowej. Uczucia, stany, o których opowiada *sztuka-kicz*, są nieprawdziwe, przekłamane. *Sztuka-kicz* ukazuje nam świat lepszym, piękniejszym, a przez to tak nieprawdziwym, nierealnym. Cecha taniości ściśle związana jest z cechą nierzetelności. Materiały do produkcji przedmiotów zastępuje się jak najtańszymi odpowiednikami, maskując ich prawdziwy wygląd, tak by sprawiały wrażenie droższych niż są w rzeczywistości. Dostępność formy i czytelność treści niosą ze sobą sztukę łatwą, lekką i przyjemną. Pretensjonalność powiązana jest ściśle z tematyką.

Kicz bazuje na ogólnie przyjętych stereotypach. Nie naśladuje prawdziwego. *Przedmioty-kicze* są nacechowane również zasadniczością, tendencyjnością, wtórnością⁹. Zasadniczość jest cechą mówiącą o tematyce przedmiotu, tendencyjność łączy się z brakiem autentyczności w przedstawianych uczuciach, wtórność powiązana jest ze schematem, myśleniem stereotypowym. Kicz pokazuje nam świat ułudy, nieprawdziwy, omija cierpienie i inne uczucia, które – powodując refleksję – nie zachowują nastroju beztrioski. Unika kontrolowania rzeczywistości i konfrontowania z własnym doświadczeniem. Poprawia samopoczucie, pozornie podnosi prestiż. Kicz często sięga do pierwotnych instynktów, wyklucza istnienie cierpienia i bólu oraz trudnych wyborów, przez to znieczula świadomość. Podobnie jak w innych dziedzinach sztuki użytkowej adresowanych do dzieci, kicz odnalazł swoje miejsce także w ilustracji książkowej oraz tej obecnej w czasopiśmie dziecięcych.

Dzieci prezentują specyficzne i dość jednolite preferencje estetyczne, nie lubią się wyróżniać, chcąc zachować podobieństwo do rówieśników. Wynika to z ich poziomu rozwoju psychiczno-uczuciowego. Swoistość wieku rozwojowego dzieci sprzyja sytuacji, aby *przedmioty-kicz* stały się popularne w środowiskach dziecięcych.

Dziecko nie posiada jeszcze całkowicie wykształconej postawy estetycznej, przez swoją niewiedzę wybiera książkę-kicz.

Kicz należy do kultury konsumpcyjnej, masowej, często dotyczy publikacji wydawanych według kanonu zwanego disnejowskim. Cechuje się on wyrazistym rysunkiem, stylizowanym według przyjętego schematu rysunkowego: realizmu z wyraźną deformacją, upiększeniami w kierunku idealizacji, z jednoczesnym przekłamaniami rzeczywistości. Linia konturowa, miękka i dokładnie okalająca płaską płamę kolorystyczną, często krzykliwie kontrastująca, uproszczenia w wyrażaniu gestów, mimiki twarzy, sprowadzona do powtarzających się, łatwych w odczytywaniu schematów ukazujących przesadnie emocje – to kolejne cechy książek z ilustracją o cechach kiczu. Ilustracje disnejowskie przedstawiają dziecku świat pełen szczęścia, pozbawiony negatywnych emocji, przez to nierealny i zafałszowany. Obcowanie z jednym sposobem obrazowania świata zubaża postawę estetyczną, kształtując ją jednostronnie. Jest to rodzaj

9 Zob. A. Moles, *Kicz czyli sztuka szczęścia*, PWN, Warszawa, 1978, s. 13–14.

wypaczenia możliwości percepcyjnych dziecka. Ubogie i monotonne środki wyrazu plastycznego w ilustracjach-kiczach usypiają zamiast stymulować rozwój percepcji i postawy estetycznej.

Dzieci, które obcują z ilustracją disneyowską, przyzwyczajają się do tej stylistyki, nie potrafią dostrzegać i akceptować innego sposobu wyrażania świata, jaki proponuje ilustracja autorska. Obce i zbyt trudne jest dla nich odczytywanie zakodowanych w kolorystyce nastrojów, ulotnych wrażeń i niuansów emocjonalnych, indywidualnych, charakterystycznych cech postaci, a nade wszystko humoru. Ten typ ilustracji zdominował książki i podręczniki dla najmłodszych, jest już mocno zadomowiony w wydaniach lektur dla dzieci. Jego obecność na rynku wydawniczym wychowała typ nowego odbiorcy, który odrzuca autorską ilustrację artystyczną.

Wskazania psychologiczne i pedagogiczne zobowiązują nauczyciela i rodzica do czujności przy wyborze ilustracji dla dzieci najmłodszych.

Przykład zastosowania książki ilustrowanej oraz książki obrazkowej w edukacyjnych działaniach z dziećmi

Jako przykład zastosowania książki obrazkowej w edukacyjnych działaniach z dziećmi mogą posłużyć wydarzenia animujące kulturę plastyczną dla dzieci skupione wokół projektów książek autorskich Agnieszki Zawadzkiej – *Ośmiornica* i *Ballada o piecu kaflowym*. Można je zaliczyć do kreatywnych realizacji adresowanych do dziecka, zarówno w warstwie wizualnej, jak i literackiej.

W odniesieniu do wymienionych książek przeprowadzono liczne warsztaty plastyczne. Warstwy literacka i obrazowa, traktowane równoprawnie, stanowiły inspirację do kreacji plastycznych. W wydanych materiałach dydaktycznych zawarte są szczegółowe analizy warsztatów¹⁰. Powstało wiele interesujących prac dzieci i młodzieży, opisujących i interpretujących przedstawione im treści i przesłania. Stanowią one o bardzo pozytywnej ewaluacji przydatności wykorzystania książki jako impuls do twórczego rozwoju odbiorców. Rozwojowi wyobraźni, spostrzegawczości, przekładaniu znaczeń

10 A. Zawadzka, *Ośmiornica*, Wydaw. Wydział Artystyczny UMCS, Lublin 2012.

Opracowanie graficzne i realizacja towarzyszącego książce nagrania CD – Robert Rabiej, interpretacja tekstu – Alina Czyżewska. Wydanie książki zostało sfinansowane z dotacji przyznanej na działalność statutową Wydziału Artystycznego UMCS w Lublinie w 2012 roku.

semantycznych na obraz, często przyjmujących symboliczne znaczenia, służyć mają edukacyjne zajęcia inspirowane sztuką¹¹.

Powstały autorskie projekty zajęć, dostosowane do wieku odbiorców oraz do ich zainteresowań, umiejętności i możliwości. Okazało się, że trafność działań była wysoka, gdyż udział w zajęciach plastycznych był entuzjastyczny. Powstała szeroko zakrojona dokumentacja fotograficzna przedstawiająca wyjątkowe efekty pracy. Przybliży ona sposób wykorzystania autorskiej książki obrazkowej, którego celem jest urozmaicenie twórczej aktywności dzieci przez działania plastyczne. Zapisy te stanowią sprawdzony w praktyce sposób pracy podczas zajęć plastycznych, są szeroką inspiracją dla osób poszukujących ciekawych metod pracy, wspomagających twórczy rozwój swoich podopiecznych. Podjęte działania warsztatowe, inspirowane książkami *Ośmiornica* oraz *Ballada o piecu kaflowym*, przerosły oczekiwania pomysłodawców. Przeprowadzone liczne warsztaty znakomicie udowodniły zasadność zamierzeń.

Projekt warsztatów

Nauczyciel plastyki mgr Barbara Gawryjolek

Dział Programów i Promocji

Młodzieżowy Dom Kultury nr 2

ul. Bernardyńska 14a, Lublin

Temat: podmorskie głębiny – tworzenie ilustracji do bajki pt. *Ośmiornica* Agnieszki Zawadzkiej

Czas trwania: ok. 1 godz.

Cele edukacyjne:

- umiejętność tworzenia ilustracji do bajek,
- rozwijanie wyobraźni i kreatywności,

11 Warsztaty plastyczne z książką *Ośmiornica* zorganizowano w latach 2012–2013 w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2 w Lublinie (prowadząca Barbara Gawryjolek), w Dzielnicowym Domu Kultury Bronowice w Lublinie (prowadząca Ewa Rejmak), w Miejskim Domu Kultury w Świdniku (prowadząca Renata Szuryga), w Muzeum Regionalnym w Stalowej Woli (prowadząca Edyta Lisek-Lubaś). W Polskim Stowarzyszeniu na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym – Koło w Częstochowie zajęcia przeprowadzili Agnieszka Zawadzka i Robert Rabiej. W projekcie wzięły udział również dzieci najmłodsze – w wieku przedszkolnym (prowadząca Magdalena Deryła, nauczycielka z Przedszkola nr 48 w Lublinie).

- umiejętność słuchania tekstu ze zrozumieniem,
- rozwijanie sprawności manualnej,
- pobudzanie własnej fantazji,
- eksperymentowanie z technikami pastelu i akwareli,
- pobudzanie rozwoju motoryki.

Adresat: warsztaty plastyczne w ramach zajęć *Przedszkola Śródmieścia* oraz *Cała Niecała*.

Grupa docelowa: dzieci z grup przedszkolnych 4–6 lat.

Liczba uczestników w grupie: 15–20 osób.

Forma pracy: indywidualna i zbiorowa.

Materiały: papier, farby akwarelowe, pastele tłuste, odtwarzacz płyt CD.

Przebieg zajęć: w pierwszej części zajęć dzieci dowiadują się, co będzie tematem warsztatów. Nauczyciel pokazuje im książkę autorstwa Agnieszki Zawadzkiej, ale oglądają tylko jej stronę tytułową. Nauczyciel mówi, że z płyty dołączonej do książki wysłuchają nagranej wersji bajki w interpretacji aktorki. Mają za zadanie uważnie słuchać, gdyż będą musiały bajkę zilustrować, czyli narysować to, co po wysłuchaniu płyty uznają za najciekawsze w treści. Następnie słuchają, najlepiej z zamkniętymi oczami, w ciszy. Potem nauczyciel pyta, o czym była bajka. Dzieci opowiadają, co im utkwiło w pamięci. Nauczyciel rozmawia o treści bajki – morskich głębinach, stworzeniach żyjących w morzu, o samej ośmiornicy, jak wygląda, co robi; w książce pokazuje poszczególne ilustracje, naprowadza dzieci, o czym tak naprawdę jest ta bajka, dzieci mówią o swoich pomysłach na ilustrację do poszczególnych scenek. Nauczyciel stara się nie narzucać swojego punktu widzenia. Następuje część praktyczna: dzieci dostają materiały i rysują wybrane motywy pastelami, a następnie wykonują tło – „morze”, farbami akwarelowymi. Dzieci pracują swobodnie około 30 minut, po czym następuje podsumowanie pracy – miniwystawa powstałych ilustracji.

Rozmawiają o swoich pracach, mówią, jak wygląda ośmiornica na ich ilustracjach, dlaczego tak to widzą, dlaczego tak dobrały kolory i kompozycję obrazka. Na koniec nauczyciel rozmawia o pracy rysownika – ilustratora bajek dla dzieci.

Przeprowadziłam trzy cykle zajęć z trzema grupami dzieci z przedszkoli nr 4, nr 26 i grupy „0” ze Szkoły Podstawowej nr 24 na ul. Niecałej. Powstało

około sześćdziesięciu prac. W każdej grupie było mniej więcej piętnastoro–dwadzieścioro dzieci w wieku od czterech do sześciu lat. Dzieciom podobała się treść bajki i przebieg zajęć. Powstały oryginalne formalnie i ciekawe kolorystycznie prace.

Podsumowanie

Dziecko, nie posiadając jeszcze wykształconej postawy estetycznej, wybiera przedmioty o cechach kiczu, dlatego szczególnej rangi, nie do zastąpienia (zwłaszcza przez media), nabiera odpowiedzialność rodzica, wychowawcy, nauczyciela, bibliotekarza za kształtowanie jego estetycznych nawyków. Pamiętać należy, że ilustracja, tworząc płaszczyznę pierwszego kontaktu z dziełem sztuki plastycznej, pełni funkcje dzieła sztuki. Przekazuje i jednocześnie formuje wzory kulturowe społeczeństwa. Ze względów pedagogicznych istotne jest nabywanie umiejętności czytania języka wizualnego z bogactwem jego wartości.

Aktywność plastyczna oparta na autorskiej książce wprowadza uczestników w świat autorskiej ilustracji, która jest swoistym dziełem sztuki, będącym w zasięgu ręki nawet przedszkolaka. Kontakt taki kształtuje postawy estetyczne. Obudowa znaczeniowa dała możliwość indywidualnych interpretacji, rozwiązań twórczych, refleksji i podejmowania decyzji. Wiele pożytku dla uczestników wypłynęło ze wspólnego działania i przebywania, bogacąc doświadczenia estetyczne, stanowiąc dobrze spędzony czas.

Podsumowując, warto przytoczyć opinię artysty ilustratora, cenionego jurora światowych wystaw ilustracji książkowej dla dzieci, Józefa Wilkonja: „Jestem wrogiem tego, co płynie jako wiedza o zwierzętach z rysunków i filmów Walta Disneya. Uważam, że Disney praktykuje totalne fałszerstwo, a jego skutkiem jest to, że dzieci nie rozumieją przyrody. Nie widzą różnicy między na przykład niedźwiedziem i kaczorem, psem i wiewiórką. U Disneya wszystko jest jednakowo zarówno liryczne, jak i dramatyczne, co uzyskuje, stosując tandetne zabiegi dla wyrażenia gestu, mimiki. Disney gubi fizyczne różnice między zwierzętami, ich bryłę, futerkowość, przystosowanie do warunków zewnętrznych itp. Wiele dzieci nie ma możliwości oglądania zwierząt w naturze, niewiele bywa w zoo, na wsi czy w lesie. Te dzieciaki są skazane na oglądanie jednego obrazu niby-zwierzęcia, jaki stworzył Disney”¹².

Popularyzację i promocję książki adresowanej do dzieci, wartościowej, zarówno pod względem treści literackiej, jak i formy graficznej i ilustracji, podejmuje Międzynarodowe Kuratorium Książki dla Dzieci – International Board on Books for Young People (IBBY) oraz warszawskie Muzeum Książki dla Dzieci. Ważną rolę w kształtowaniu opinii o estetyce książki odgrywa prowadzony już od pięćdziesięciu lat konkurs PTWK oraz przedsięwzięcia Instytutu Książki. W wielu ośrodkach kształcenia artystycznego na poziomie wyższym funkcjonują stałe, cykliczne projekty, lansujące młodą autorską twórczość w zakresie książki ilustrowanej i książki obrazkowej dla dzieci. Na terenie naszego kraju odbywają się prestiżowe imprezy popularyzujące wartościowe autorskie projekty (Poznańskie Targi Książki dla Dzieci, Bałtyckie Spotkania Ilustratorów). Często niezauważalna jest codzienna praca miejskich i szkolnych bibliotek upowszechniających kulturę książki, zaczynając od najmłodszych. Działania takie stanowią cenną przeciwwagę wobec szerzącej się tandety w książce dziecięcej.

Edukacja przez sztukę – wy(e)zwanie

Monika Goetzendorf-Grabowska

Sztuka jest jedną z tych rzeczy,
które – jak powietrze czy ziemia – znajdują się wszędzie wokół nas,
lecz nad którymi rzadko się zastanawiamy.

HERBERT READ

Myśl o zdjęciu zawsze przed jego zrobieniem i po.
Nigdy w trakcie.

Sekretem jest czas. Nie musisz działać szybko.

Fotografowany model musi zapomnieć o tobie,
a gdy już to się stanie, musisz działać bardzo szybko.

HENRI CARTIER-BRESSON

„Dokumentowanie powietrza”

Ten tekst to próba kontynuowania refleksji na temat roli i funkcji dokumentacji działań w obszarze edukacji przez sztukę. Nie chcę zajmować się efektem tych działań, a jedynie sprowokować do przyjrzenia się odsuniętemu w czasie oddziaływaniu projektu edukacyjnego.

Warsztaty artystyczne, projekty, akcje itp. to okazje edukacyjne, w czasie których odbywa się zaproponowany przez artystę, animatora, pedagoga proces wszechstronnego uruchamiania aktywnych dyspozycji prawdziwego człowieczeństwa – uczuć, woli twórczej, wyobraźni – w sposób prowadzący do integracji człowieka (za H. Read).

Gasną światła, spotkanie, projekt, zdarzenie lub akcja kończy się, niosąc nadal swoją – według mnie – kluczową rolę edukacyjną poza ramy projektu – działanie zostaje w głowach i sercach uczestników, dla pozostałych natomiast w formie dokumentacji i scenariusza.

Czym zatem jest i czym staje się owa dokumentacja?

Czym jest obecność fotografa podczas warsztatu, czym może się stać?

Kim jest fotografujący ludzi, obiekty, artefakty?

Dla kogo powstaje to „podsumowanie”, co pokazuje?

Czego nie pokazuje i nigdy nie pokaże?

W ciągu ostatnich kilku zaledwie lat zmieniła się diametralnie rola, waga i dostępność zapisu wizualnego chwili. Rejestratory myśli i obrazów w postaci ogromnej ilości portali internetowych w czasie rzeczywistym utrwalają nasze bieżące uwagi, przeżycia, dokumentują i komentują nasze życie. Dziś za zgodą i wiedzą fotografowanego; o tym jak będzie w najbliższej przyszłości, jeszcze nic nie jesteśmy w stanie powiedzieć. Wobec nieuchronnego i błyskawicznego rozwoju multimediów, mediów społecznościowych i komunikatorów, najwyższy czas przygotować się na nowe „kanały komunikacji”, tak aby nasz projekt miał szanse oddziaływać nadal, żyć życiem „poprojektowym”. Dlatego warto się zatrzymać i zastanowić nad celem i funkcją wykonywanej dziś „fotografii chwili”, czyli dokumentacji. „Rejestratory artystyczne” umieszczone na głowach uczestników? Science fiction?

Dla jednych dziś tradycyjnie pojmowana fotografia jest celem, dla innych pretekstem, dla jeszcze innych metodą edukacyjną w warsztacie artystycznym. Kluczowym wydaje się pytanie o cel: po co fotografuję? Dla kogo?

W tekstach opisujących przeszłe wydarzenia, projekty zamknięte, podświadomie szukam obrazu czy siły samego procesu. Obraz, na przykład fotografia, powinien to skutecznie ułatwić, a tak niestety nie jest. Najczęściej funkcjonuje jako „fotografia rodzinna” lub „katalog” prac.

Bardzo trudno uchwycić proces spotkania-warsztatu: zmianę, rozwój, pogłębienie relacji. Może ktoś powie: to niepotrzebne dla odbiorcy „z zewnątrz”. Ja jednak wierzę w edukację wizualną realizowaną w jej najczystszej formie: tak, żeby obraz obronił się sam. Bo w przeciwnym razie – po co w ogóle fotografować, przeprowadzać dokumentację? Kogo usiłujemy przekonać?

Przez szesnaście lat realizacji pewnego projektu artystyczno-edukacyjnego przekonałam się o potrzebie takiej dyskusji i istocie problemu oraz o tym, jak ważny jest język fotografii i obraz w procesie edukacji.

Trochę jako pretekst, trochę jako prowokację zaprosiłam młodzież w czasie warsztatu realizowanego w Galerii Sztuki Współczesnej BWA w Katowicach do otulenia się fotografią.

MIASTOprojekt było dla mnie przykładem wydarzenia, bardzo krótkiego spotkania z ludźmi, które zmieniło kolejny raz moje myślenie o projektowaniu działań dla innych. Zaprosiłam młodzież, dorosłych już niemal ludzi do „otulenia się” fotografiami, zaprosiłam ich do wnętrza obrazów.

Warsztaty *MIASTOprojekt* dla młodzieży

Warsztaty miejskie były próbą i prowokacją do zajęcia się tym, co najbliższe, na wyciągnięcie ręki, dotykalne i nieprzewidywalne. Codziennie się zmienia, pulsuje... – to dialog z emocjami i tym, co prawie sto lat temu zaproponował nam francuski architekt Le Corbusier. Podyskutowaliśmy z jego koncepcją „miasta idealnego”, podziękowaliśmy za „blokowiska” i poszukaliśmy Siebie w tym mieście – z naszym punktem widzenia, naszą indywidualnością, z naszymi wątpliwościami i pytaniami.

Warsztaty rozpoczęliśmy od grupowego odszukania tras i ścieżek każdego z nas na planie miasta. Pytania o to, co widzimy, z czym się nie zgadzamy, co nas drażni, śmieszy, cieszy, zachwyca, prowokuje, inspiruje, zatrzymuje na „naszych ścieżkach”, to był początek naszej pracy.

Gdzie mieszkasz?

Jak wygląda Twoje miasto, dzielnica w której mieszkasz, Twój dom?

Co widzisz?

Co obserwujesz codziennie?

Którędy chodzisz?

Zadawane pytania i odpowiedzi stanowiły nasz „materiał” do budowy indywidualnych instalacji na transparentnych płaszczech/pelerynach, które stały się podobrazem do pracy metodą kolażu. Uczestnicy mogli fotografie dowolnie przekształcać, odkształcać, formować, wymyślać nowe obrazy, zmieniać znaczenie, kontekst. Wycinać to, co było dla nich najważniejsze i przyklejać na płaszcze. Powstały płaszcze nie „przeciw-deszczowe” tylko „do-czegoś” (czego szukamy, za czym tęsknimy). Zamiana „przeciw” na „do” to zaproszenie do pracy na pozytywach, na przyszłości, na marzeniach i planach.

Warsztaty zakończył spacer fotograficzny, podczas którego została przeprowadzona dokumentacja powstałych realizacji w kontakcie z otoczeniem „prawdziwego miasta”.

Tytułowe miasto z bardzo teoretycznym wprowadzeniem w ideę „miasta idealnego” ustąpiło zdecydowanie ludzkiej potrzebie otulenia się, zasłonięcia, wręcz odwrócenia się. Za krótkie spotkanie, zdecydowanie za krótkie, żeby doświadczyć więcej.

To było spotkanie ważne, to było wyzwanie...

„Edukacja niewizualna?”

Do życia w kulturze obrazów, obrazów ruchomych, rzeczywistości wirtualnych zdążyliśmy się już przyzwyczaić, oswoiliśmy światy gier i animacji komputerowych zaprojektowanych przez rzesze grafików. Łakomy kąsek, bo łatwo przyswajalny. To (nie)rzeczywistość oczywista, oswojona i zaakceptowana, jeżeli nie przez nas, to na pewno przez odbiorców naszych działań, warsztatów oraz licznych projektów artystycznych i kulturalnych. My tylko pędzimy, jakby trochę obok, z naszymi propozycjami związanymi z „edukacją przez sztukę”. Coraz częściej wydaje mi się, że mamy do czynienia ze światami równoległymi: z jednej strony, są opieka i uważność nad stroną wizualną każdego działania związanego z warształtem artystycznym (staranność, odpowiedzialność, jeżeli chodzi o dobór środków i narzędzi dydaktycznych), z drugiej, po zamknięciu drzwi sali warsztatowej: rzeczywistość. Rzeczywistość klasy szkolnej, korytarza, toalety, ulicy, miasta...

Bombardowani jesteśmy od najmłodszych lat codziennie, przez kilka godzin dziennie w placówkach oświatowych „bełkotem wizualnym”, zaproponowanym nie przez fachowców, ale przez przypadkowe osoby. Piszę „my”, bo obserwując wizualną stronę wewnątrz placówek oświatowych od ponad czterdziestu lat, ze zgrozą stwierdzam, że nic, poza chlubnymi wyjątkami się nie zmieniło. A doskonałe pozytywne przykłady tylko pokazują wagę problemu.

To jednak temat na zupełnie inne rozważania, ale piszę o tym w kontekście spotkania w galerii sztuki, nie do przecenienia bowiem staje się rola i misja takich instytucji w drodze SYSTEMOWEGO wprowadzania zmian w świadomości i wychowaniu przez sztukę wszystkich nauczycieli i osób ingerujących w estetykę otoczenia najmłodszego pokolenia. **To wezwanie i zaproszenie do dyskusji.**

fot. Leszek Cylupa/JerBa Studio





dr hab. Anna Boguszewska absolwentka nauczania początkowego i wychowania plastycznego (1986 UMCS). Od 1988 pracuje w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, od 1997 na stanowisku adiunkta w Zakładzie Edukacji Plastycznej Wydziału Artystycznego.

Jej zainteresowania naukowe oraz przedsięwzięcia badawcze dotyczą szeroko rozumianego kształcenia przez sztukę, uwzględniającego kształcenie nauczycieli, kształcenie estetyczne dzieci i młodzieży oraz historię polskiej ilustracji książkowej. Wybrany obszar zainteresowań był wielokrotnie prezentowany na konferencjach naukowych oraz w publikacjach. Sprawuje funkcje kierownika Zakładu Edukacji Plastycznej (ZEP) ISP WA. Jest członkiem Zespołu Edukacji Elementarnej PAN, Stowarzyszenia Przyjaciół Książki dla Młodych (Polskiej Sekcji IBBY), Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę (INSEA), Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Jest autorką koncepcji programu kwalifikacyjnych studiów podyplomowych w zakresie wiedzy o kulturze, którymi kierowała w latach 2003–2007. Opracowała koncepcję programu podyplomowych studiów dla nauczycieli w zakresie ICT, języków obcych i plastyki (projekt współfinansowany ze środków budżetu państwa i EFS), sprawując funkcje kierownika w latach 2005–2007. Brała udział w projektach realizowanych w ZEP.

Joanna Bronisławska/Asi Mina muzyk, pedagog, animatorka kultury, aktywistka. Artystka związana z wytwórną niezależną mik.musik.! Członkini zespołów Mołr Drammaz i The Complainer, które współtworzyła z bratem Wojciechem Kucharczykiem. Na koncie ma wiele koncertów i akcji artystycznych w kraju i za granicą (m.in. OFF Festival Katowice, Opener Festival Gdynia, Ars Cameralis Katowice, Nowa Muzyka Katowice, Malta Festival Poznań, Unsound Festival Kraków, c-side Festival Izrael, SKIF Sankt Petersburg, Subtropic Festival Miami, Puls Londyn). Od 20 lat zajmuje się pozasystemową edukacją muzyczną. Prowadzi liczne autorskie warsztaty muzyczne i projekty artystyczne (obecnie wspólnie z Instytucją Kultury Katowice Miasto Ogrodów tworzy MUZYKODROM – warsztaty muzyczne dla dzieci). W 2011 i 2014 nominowana do tytułu KULTURYSTA ROKU – przyznawanego przez Program Trzeci Polskiego Radia. Jest ambasadorem MUZYKOTEKI SZKOLNEJ. Jest członkiem Rady UNESCO, odkąd

Katowice dołączyły do sieci Miast Kreatywnych w dziedzinie muzyki. Lubi ludzi. Ciągłe gdzieś biegnie. Dużo rozmyśla.

Monika Goetzendorf-Grabowska artystka plastyk i pedagog, projektantka zdarzeń kreatywnych. Absolwentka Instytutu Form Przemysłowych PWSSP w Łodzi (Akademia Sztuk Pięknych im. W. Strzemińskiego w Łodzi). W latach 1994–2004 asystentka w Pracowni Intermediów ASP w Łodzi. Trener w Centrum Kreatywności i Przedsiębiorczości IPT w Łodzi (2004–2009). Autorka, kuratorka i współorganizatorka licznych projektów artystyczno-edukacyjnych (m.in. Ogólnopolski Przegląd Projektów artystyczno-edukacyjnych 1999–2000, 2008, 2009, Festiwal Sztuki Małego Dziecka 2000–2016, SEN 2008). W latach 2008–2009 trener twórczości programu Entrepreneurial Leadership for Top Talent in Polish-Dutch Companies/Nyenrode Business Universiteit. Prowadzi warsztaty rozwoju osobistego, kreatywności, warsztaty artystyczne. Rozwija własne zainteresowania z zakresu postawy twórczej u najmłodszych dzieci i pielęgnowania jej u dorosłych. Stypendium naukowe Prezydenta Miasta Łodzi (1997), stypendium artystyczne MKiDN (2008). Przewodnicząca Zarządu Polskiego Komitetu Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę PK INSEA, członek Związku Polskich Artystów Plastyków Okręg Łódzki.

Realizacje z zakresu fotografii, instalacji artystycznej, grafiki użytkowej.

dr hab. Urszula Szuścik wykształcenie wyższe pedagogiczne (mgr pedagogiki, dyplom artystyczny z grafiki – 1982), doktor nauk humanistycznych z zakresu psychologii, specjalność psychologia twórczości (1993), doktor habilitowany nauk humanistycznych – pedagogika i pedagogika artystyczna (2008), w latach 2009–2014 profesor nadzwyczajny UŚ, pracownik naukowy: Uniwersytet Śląski Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji, kierownik Zakładu Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej WEiNoE UŚ. Od ponad 30 lat związana z pracą nauczycielską, pedagogiczną i naukową.

Jej zainteresowania naukowo-badawcze i artystyczne skupiają się wokół problematyki edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, obejmują również zagadnienia edukacji plastycznej, stymulacji twórczości, psychologii

twórczości i psychologii sztuki, arteterapii, grafiki artystycznej, historii wychowania, kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej. W publikacjach podejmuje problematykę kształcenia i stymulacji twórczości dziecka, roli tradycji w wychowaniu, kształcenia nauczycieli, programów kształcenia, edukacji elementarnej, arteterapii, innowacyjnych działań pedagogicznych. Udział w licznych konferencjach naukowych międzynarodowych i krajowych, stowarzyszeniach, m.in. INSEA – Międzynarodowe Stowarzyszenie Wychowania przez Sztukę; ECHA – European Council for High Ability (Europejskie Stowarzyszenie Badań nad Zdolnościami); Polska Akademia Nauk Komisja Nauk Psychologicznych; Polska Akademia Nauk Komisja Nauk Filozoficznych. Redaktor naczelny i naukowy, m.in: Cieszyński Almanach Pedagogiczny od 2011; członek rad redakcyjnych, naukowych i recenzyjnych: „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”; „Studia z Teorii Wychowania”; „MeTis” we Włoszech (Międzynarodowa Rada Naukowa), Kraków (Międzynarodowa Rada Naukowa); „Ars Inter Culturas”; „Konteksty Pedagogiczne” (członek Rady Naukowej, ATH Bielsko-Biała); „Creativity. Theories – Research – Applications” (członek Rady Naukowej, Uniwersytet w Białymstoku).

Aneta Zasucha absolwentka Wydziału Artystycznego na Uniwersytecie Śląskim (kier.: edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, spec.: grafika artystyczna), studiuje podyplomowo arteterapię na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim, specjalista w Dziale Programowym ds. edukacji artystycznej. Opracowuje autorskie działania edukacyjno-artystyczne łączące elementy pracy warsztatowej z wykorzystaniem różnych form ekspresji z działaniami edukacyjnymi otwierającymi na specyfikę odbioru sztuki współczesnej.

Opracowała koncepcję i koordynowała pięć edycji projektu edukacyjno-artystycznego DO SZTUKI GOTOWI START!, które zostały dofinansowane ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2012, 2014, 2015 i 2016) i Narodowego Centrum Kultury (2013). Miłośniczka sztuki najnowszej jako narzędzia do pracy z wyobraźnią dzieci, młodzieży i dorosłych.

Uwielbia czytać książki, podróżować i... robić wypieki.



dr hab. Anna Boguszewska
fot. Elżbieta Skóra



Joanna Bronisławska/Asi Mina
fot. Jerba Studio



Monika Goetzendorf-Grabowska
fot. Jerba Studio



dr hab. Urszula Szućik



Aneta Zasucha
fot. Katarzyna Goczol

Społeczna relacja

„Najważniejsze dzisiaj jest to, żeby realizować takie działania, które prowadzą nas do większej świadomości bycia »tu i teraz« i to do bycia takiego społecznego [...], które uczą pewnej odwagi w nazywaniu pewnych rzeczy, zadawaniu pytań. Bo tylko taka zwiększona, podniesiona czujność, świadomość może spowodować pewną zmianę, wzmacnia pewne postawy gotowości i otwartości [...]” – powiedział Janusz Byszewski podczas realizowania akcji artystycznej *Poezja jest na ulicy!* na katowickim Rynku we wrześniu 2016 roku. Idea „bycia społecznego” jest jedną z głównych, które leżą u podstaw koncepcji projektu edukacyjno-artystycznego *DO SZTUKI GOTOWI START!*

Pięć lat temu rozpoczęliśmy działania poza murami galerii, w przestrzeni miasta, które bazują na partycypacji przypadkowych osób – przechodniów. Wciągamy ich w twórcze akcje, które prowokują do zmiany ich statusu – z pasywnej jednostki w osobę współodpowiedzialną za efekt twórczego działania. Nawiązanie relacji społecznych jest tutaj kluczowe, bez nich nie osiągnęlibyśmy żadnego efektu. Integracja następuje nie tylko na płaszczyźnie „sztuka – odbiorca”, ale również „artysta – odbiorca” oraz „odbiorca – odbiorca”.

Wydarzenia artystyczne inicjowane są w różnych zakątkach Katowic. Siłą tego projektu jest różnorodność realizacji: począwszy od efemerycznych działań performatywnych (opartych na przykład na tańcu współczesnym), przez interaktywne spektakle teatralne i koncert śpiewaków operowych, skończywszy na akcjach zorientowanych społecznie (prowokujących do przemyśleń m.in. na temat sztuki, ekologii czy nas samych). Dodatkowo w galerii odbywają się warsztaty i wykłady (m.in. z zakresu designu, fotografii, muzyki). Jak dotąd na nasze zaproszenie odpowiedziało czterdziestu dziewięciu artystów i edukatorów sztuki z całej Polski. Zrealizowali oni w sumie trzydzieści dwie akcje artystyczne. Dodatkowo przeprowadzonych zostało siedem akcji według pomysłów nadesłanych na konkurs organizowany co roku w ramach projektu. Odbiorcami wszystkich działań było kilkanaście tysięcy osób.

Aneta Zasucha
(idea i koordynacja projektu)

Wydawca

Galeria Sztuki Współczesnej BWA
Dyrektor: Marek Kuś
al. W. Korfańtego 6 • 40-004 Katowice
tel. +48 32 25 99 040
faks +48 32 25 99 324
www.bwa.katowice.pl
galeria@bwa.katowice.pl

Redakcja

Aneta Zasucha

Korekta

Ewelina Lasota

Projekt i skład

Jan Piechota

Wszystkie prawa publikacji, reprodukcji
i adaptacji zastrzeżone.

© 2016 • Galeria Sztuki Współczesnej BWA
Wydanie pierwsze • Katowice 2016

Papier

Amber Graphic 120 g/m²

Okładka

Amber Graphic 300 g/m²

DO
SZTUKI
GOTOWI
START!

Projekt DO SZTUKI GOTOWI START! został dofinansowany
w latach 2012, 2014, 2015 i 2016 ze środków Ministra
Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a w 2013 roku
przez Narodowe Centrum Kultury w ramach programu
Kultura – Interwencje.

ISBN 978-83-88254-87-1

Organizatorzy



Galeria Sztuki
Współczesnej BWA
w Katowicach



Patronat medialny



**Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego**

Dofinansowano ze środków
Ministra Kultury
i Dziedzictwa Narodowego.

