

**INTEGRACJA SZTUK**  
Liryka w edukacji dziecka

*Pamięci Aleksandra Dimitrowa*  
(1982–1999)



Alicja Ungeheuer-Gołąb

# INTEGRACJA SZTUK

## Liryka w edukacji dziecka



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2021

Recenzowały  
dr hab. DOROTA MICHUŁKA, prof. UW  
prof. dr hab. URSZULA SZUŚCIK

Opracowanie redakcyjne korekta i łamanie  
ELŻBIETA KOT

Opracowanie techniczne  
EWA KUC

Projekt okładki  
JULIA SOŃSKA-LAMPART

Na okładce wykorzystano pracę uczniów  
Szkoły Podstawowej nr 2 w Rzeszowie

© Copyright by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2021

**ISBN 978-83-7996-973-9**

1896

WYDAWNICTWO UNIwersytetu Rzeszowskiego  
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26  
e-mail: [wydaw@ur.edu.pl](mailto:wydaw@ur.edu.pl); <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>  
wydanie I; format B5; ark. wyd. 11,85; ark. druk. 14,375; zlec. red. 82/2021

---

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

*całe nieporozumienie pochodzi stąd, (...)*  
*że się zapomina, iż dziecko jest żywe i ruchliwe*  
*jak płynący strumień*

Rabindranath Tagore



# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	9
<b>ROZDZIAŁ 1</b>	
<b>Gdy małe dziecko spotyka się ze sztuką...</b> .....	23
1.1. Dziecko wśród sztuk .....	23
1.2. Program edukacji a potrzeby dziecka .....	30
1.3. Gdy myślę o wychowaniu przez sztukę... ..	44
1.4. Poezja dla dzieci – próby klasyfikacji .....	50
1.5. Zapomniany ład – wiersze, których brakuje w edukacji współczesnego dziecka ..	66
1.6. Głos wychowawców w edukacji literackiej dziecka .....	86
<b>ROZDZIAŁ 2</b>	
<b>Refleksje pedagogiczne w kontekście poszukiwań badawczych – liryka w recepcji dzieci</b> .....	91
2.1. Sposoby poszukiwania refleksji dziecka w procesie edukacyjnym .....	91
2.2. Utwór liryczny jako punkt wyjścia do rozmowy z dzieckiem .....	95
<b>ROZDZIAŁ 3</b>	
<b>Integrowanie sztuk na przykładzie pracy z wierszem w edukacji elementarnej ...</b>	110
3.1. Przykłady zintegrowanych zajęć z dziećmi z wykorzystaniem liryki, malarstwa i przekładu intersemiotycznego .....	110
3.2. Spotkanie pierwsze – rytm, kolor, nastrój, melodia – Janina Porazińska <i>A kiedy utniemy...</i> , Piet Mondrian <i>Szachownica w jasnych kolorach</i> (poezja, malarstwo, taniec, muzyka) .....	118
3.3. Spotkanie drugie – obraz, kolor, refleksja – Danuta Wawiłow <i>Morze</i> , Józef Ratajczak <i>Morze</i> , Joanna Papuzińska <i>Jezioro</i> , Paul Klee <i>Fish Magic</i> (poezja, plastyka, origami) .....	131
3.4. Spotkanie trzecie – rytm, obraz, emocje, ruch – Danuta Wawiłow <i>Drynda</i> , Carlo Carrà <i>Dorożka</i> (poezja, muzyka, kineza, plastyka) .....	145
3.5. Spotkanie czwarte – dramaturgia, ekspresja, rytm, emocje – Danuta Wawiłow <i>Zawalił się pałac</i> (poezja, plastyka, kineza, drama) .....	161
3.6. Spotkanie piąte – refleksja, obraz – Joanna Papuzińska <i>Ja</i> , Olga Boznańska <i>Dziewczynka z chryzantemami</i> , Amedeo Modigliani <i>Portret studenta</i> , Pablo Picasso <i>Portret Dory Maar</i> , malarz nieznan <i>Władysław IV Waza</i> (poezja, plastyka) .....	175
3.7. Podsumowanie .....	189

<b>ROZDZIAŁ 4</b>	
<b>Wnioski dla praktyki pedagogicznej</b> .....	192
4.1. „Ważne tematy” jako wynik dialogowego podejścia do dziecka w edukacji zintegrowanej .....	192
4.2. Stosunek uczestników do warsztatów literackich .....	203
<b>Zamiast zakończenia</b> .....	209
<b>Bibliografia</b> .....	215

## Wstęp

Dziecko i dorosły mogą „spotykać się” na wielu różnych płaszczyznach. Tworzą je takie środowiska jak: rodzina, instytucje edukacyjne, placówki wychowawcze, miejsca związane z kulturą i sztuką. W polu zainteresowań podjętych tu rozważań znajdują się teksty kultury, a więc literatura, dzieła plastyczne i muzyczne. Z jednej strony należą do ostatniego z wymienionych obszarów, z drugiej pojawiają się też w pozostałych środowiskach, reprezentując humanistyczny kierunek kształcenia. W tej książce na plan pierwszy wysuwa się poezja liryczna – sztuka mająca swój początek w starożytności, ale jak wszystko wokół, zmieniająca się, dopasowująca swój kształt i treści do piszących i czytających ją społeczeństw. Współobecność dziecka i dorosłego w procesie obcowania z literaturą (liryką) i innymi sztukami wyznacza w tym wypadku ich miejsce jako uczestników dialogu, w którym dorosły pełni rolę przewodnika. Sposób prowadzenia „rozmowy”, jaki zaproponuje dorosły małemu dziecku, jest często najbardziej znaczącym czynnikiem kształtującym kolejne spotkania dziecka z kulturą. Jak zauważa Grzegorz Leszczyński we wstępie do publikacji towarzyszącej 22. Biennale Sztuki dla Dziecka, „Sztuka jako spotkanie to także dialog pokoleń i dialog wewnątrzpokoleniowy; to spotkanie z Innym i spotkanie z samym sobą”<sup>1</sup>. Jest to zatem spotkanie, którego potrzebują pokolenia współczesnych dorosłych i dzieci – niekiedy zagubionych w szumie informacji, ciekawych wszystkiego, poszukujących bezpiecznego schronienia, ale też pragnących wypraw w Kosmos.

Praca ta jest monografią autorską, w której prezentuję poszukiwania badawcze i doświadczenia pedagogiczne w kontaktach z dzieckiem, poruszam zagadnienia integracji sztuk, szczególnie zwracając uwagę

---

<sup>1</sup> G. Leszczyński, *Wstęp do: Sztuka jako spotkanie* pod red. tegoż i J. Żygowskiej, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2018, s. 9.

na obszar literatury dziecięcej, w tym lirykę. Zawarte tu przemyślenia są wynikiem moich kilkuletnich studiów teoretycznych oraz praktycznych zajęć z dziećmi, dlatego niektóre partie tekstu mogą już być znane z artykułów rozproszonych. Włączyłam je do całości przemyśleń, nadając im nowy kontekst, wyrażający moje ciągle dociekania związane z odbiorem utworów lirycznych przez dziecko i sposobami ich realizacji w praktyce.

Temat ten nie jest nowy, a praca z utworem lirycznym w edukacji dzieci zajmowała już myśli wielu badaczy<sup>2</sup>. Jak wykazały doświadczenia pedagogów, kontakt ze sztuką wzmacnia kompetencje emocjonalne, rozwija wyobraźnię i buduje umiejętność rozumienia siebie oraz innych osób<sup>3</sup>. Chodzi o to, aby przez edukację człowiek nauczył się widzieć drugiego człowieka jako istotę zbudowaną z emocji i wiodącą własne życie wewnętrzne. Wciąż jednak percepcja liryki wywołuje niedosyt w sferze jej realizacji w edukacji dziecka. Utwór liryczny, który wymaga specjalnej wrażliwości na słowo i innego podejścia metodycznego niż tradycyjny tekst dydaktyczny, często spotyka się w rzeczywistości szkolnej z odrzuceniem. Tymczasem, jak pisał Andrzej Stoff, „najbardziej nawet intymna liryka ma sens dopiero wtedy, gdy trafia do innych, gdy zaspokaja potrzebę kontaktu, a nawet uczuciową formę ich życia”<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> J. Cieślowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1967; H. Chrzastowska, *Pojąć metaforę... Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV–VI*, „Polonistyka” 1983, nr 3; A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984; M. Czermińska, *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog* [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie* pod red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992; W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa, początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992; K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005; A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1999; też, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008; K. Zaba-wa, *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.

<sup>3</sup> J. Miller, *Science Says Art Will Make Your Kids Better Thinkers (and Nicer People)*, <http://www.fastcocreate.com/3023094/science-says-art-will-make-your-kids-better-thinkers-and-nicer-people> [data dostępu: 5.09.2018].

<sup>4</sup> *Wstęp do: Poezja świadoma siebie. Interpretacja wierszy autotematycznych* pod red. A. Stoffa, A. Skubaczewskiej-Pniewskiej, D. Brzostka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009, s. 7–8.

Nauczyciele stronią od liryki dziecięcej prawdopodobnie także dlatego, że jest wieloznaczna. Metafora wprowadza zamęt, szczególnie w kontakcie z małym dzieckiem, bo trzeba ją „rozpoznać”, a narzędzia do tego nie są dane wprost. Zygmunt Bauman zwracał uwagę, że „Świat uporządkowany to świat, w którym «wie się, jak postąpić» (albo – co sprowadza się do tego samego – wierzy się, że się wie) (...) wieloznaczność odczuwamy jako przykrość i zagrożenie – wieloznaczność gmatwa wszelkie obliczenia prawdopodobieństwa zdarzeń i czyni bezużytecznymi wyuczone i zapamiętane wzory postępowania”<sup>5</sup>. Wychowanie i nauczanie dziecka zawsze kojarzy się dorosłym ze z góry ustalonym porządkiem, jasnym przekazem zasad. Jak zatem włączać do dziecięcej recepcji tekst kultury, który może powodować niepewność i zamęt? Piszę więc te słowa, by „drażyli skałę”, dołączając do zwolenników humanistycznego nurtu edukacji, który głosi, że kontakt człowieka ze sztuką rozwija wrażliwość nie tylko na sztukę, ale też na drugiego człowieka. Choć początkowo budzi niepewność, w konsekwencji wpływa na rozumienie i poprawę stosunków społecznych<sup>6</sup>, kształtując właściwe, mądre postawy wśród jej obiorców.

Literatura dziecięca otwiera zarówno przed dzieckiem, jak i przed nauczycielem ogromny obszar tematów i ich powiązań z życiem społecznym. Stąd pojawił się pomysł warsztatów integrujących sztuki, w których zawsze występowałby utwór poetycki oraz związek z subiektywnymi zainteresowaniami konkretnym obszarem rzeczywistości. Koncentruję się tutaj na liryce dla dzieci i liryce dziecięcej<sup>7</sup> – gatunkach poezji, która jest silnie reprezentowana w polskim piśmiennictwie dla młodych odbiorców, ale – jak wspominałam – nie w pełni wykorzystana w szkolnej edukacji polonistycznej na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Mimo iż teoretycy zwracają uwagę praktykom na istotne znaczenie lirycznych utworów, wciąż podchodzi się do nich z nieufnością i rezerwą<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, PWN, Warszawa 1995, s. 12.

<sup>6</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016.

<sup>7</sup> Formacje poezji dla dzieci ustalone przez Ryszarda Waksunda. Por. tegoż, *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, wyd. II zmienione, Wydawnictwo Waław Bagiński, Wrocław 1999.

<sup>8</sup> Warto tu przywołać interesujące prace dotyczące interpretacji poezji dla starszych dzieci i młodzieży takich badaczy jak m.in.: J. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR, Warszawa 1998; W. Wantuch, *Poezja*

Choć twórczość poetycka dla dzieci może niekiedy wydawać się banalna, nie jest łatwo ją odkrywać. Aby refleksje przyniosły pożytek dla dalszych eksploracji, dorosły powinien mieć na uwadze sprawę dziecka – jego specyficzne podejście do języka, obrazu, dźwięku, gestu. Gdy skupiamy się głównie na sferach świata dorosłych, nie dowiadujemy się wiele o dziecku. Nie tłumaczymy jego kultury<sup>9</sup>. Jestem zdania, że utwór poetycki, liryczny poza kształceniem literackim uwrażliwia i czyni odbiorcę bardziej empatycznym<sup>10</sup>. Mój osąd nie jest osamotniony. Herbert Read, przywołując obszar sztuki, był zdania, że kontakt z nią jest dla dziecka niezbędny i wpływa na kształtowanie się jego osobowości. W podobnym duchu wypowiedzieli się niektórzy literaturoznawcy i pedagodzy: Stefan Szuman, Irena Wojnar, Joanna Papuzińska, Alicja Baluch, Urszula Szuścik, Katarzyna Krasoń, Kinga Łopot-Dzierwa<sup>11</sup>. Analizy zagranicznych badaczy: Stuarta Milla, Bronsona

---

w szkole podstawowej. *Gry słów i rzeczy*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006; J. Orska, *Liryczne narracje, nowe tendencje w poezji polskiej 1989–2006*, Universitas, Kraków 2006; K. Kuczyńska-Koschany, *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016; A. Stoff, A. Skubaczewska-Pniewska, D. Brzostek (red.), *Poezja świadoma siebie. Interpretacja wierszy autotematycznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009; D. Michułka, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2013.

<sup>9</sup> Ostatnie lata przyniosły duże zainteresowanie polskich badaczy (nie tylko socjologów, ale też literaturoznawców) studiami nad kulturą dziecka. Nazywane z angielskiego *children studies*, pokazały podmiotowość dziecka wraz z rzeczywistością, w jakiej ono żyje. Ważne stały się nie tylko warunki, w jakich wrażliwieją dzieci, ale też przedmioty, jakie je otaczają, ponadto dziecięce twory, zabawy, myśli, wyobrażenia, fantazje, sądy itp. Zob. m.in.: K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011; K. Szyborska, *W laboratorium children studies. Dziecko i dzieciństwo w nowoczesnym dyskursie naukowym [w:] Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań* pod red. B. Niesporek-Szamburskiej i M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 181–191.

<sup>10</sup> Podobną tezę w stosunku do najmłodszych czytelników stawiałam w pracy doktorskiej nt. *Utwory dla najmłodszych. Formy ekspresji*, opublikowanej pt. *Poezja dzieciństwa...*

<sup>11</sup> S. Szuman, *O oglądaniu obrazów*, Instytut Wydawniczy „Sztuka”, Warszawa 1948; I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964; H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976; M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, PWN, Poznań

Alcota, koncepcja szkoły Rabindranatha Tagore<sup>12</sup>, do której odwołuje się wybitna amerykańska intelektualistka Martha C. Nussbaum, po-

---

1979; taż (red.), *Sztuka dla najmłodszych: teoria – recepcja – oddziaływanie*, PWN, Warszawa 1977; taż (red.), *Sztuka i dorastanie dziecka*, PWN, Warszawa–Poznań 1981; M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, PWN, Warszawa–Poznań 1984; A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008; J. Papuźńska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1996; B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; U. Szuszcik, *Nauczanie zintegrowane. Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym. Klasy I–III szkoła podstawowa*, Wydawnictwo Maria Lorek, Katowice 1999; G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córka mitu*, t. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005; G. Leszczyński, M. Karasińska (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 1: *Teatr w świecie*, t. 2: *Świat w teatrze*, Centrum Sztuki Dziecka Poznań 2007; G. Leszczyński (red.), *Sztuka jako forma komunikacji społecznej*, t. 1, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2009; M. Nęcka, *Spotkania dziecka ze sztuką – program zajęć w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009; A. Ungeheuer-Gołąb, *Między „naprawdę” a „na niby”. O zabawie dramatycznej jako formie proteatralnej [w:] Między teatrem a światem. W kręgu problemów dramatu, sztuki scenicznej i teatralizacji kultury* pod red. R. Strzeleckiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010; G. Leszczyński (red.), *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*, Centrum Sztuki Dziecka Poznań 2013; K. Krasoń, *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Universitas, Kraków 2013; B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015; A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć (red.), *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016; B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016; G. Leszczyński, J. Żygowska (red.), *Sztuka jako spotkanie*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2019; B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019.

<sup>12</sup> Rabindranath Tagore (1861–1941) – indyjski poeta, prozaik, malarz, pedagog i filozof. Laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury. Był pacyfistą i założycielem eksperymentalnej szkoły w Santiniketan. Jak pisze Nussbaum: „szkoła [Tagore] była szkołą prowadzoną przez artystę, który przyznawał muzyce, teatrowi, poezji, malarstwu i tańcowi główną rolę – i to od samego początku dziecięcej edukacji. (...) Dla niego najważniejszą rolą, jaką miały do odegrania sztuki, była pielęgnacja zrozumienia dla drugiego człowieka. Zaznaczał, że ta rola edukacji – być może jedna z jej najważniejszych ról – była przez typowe modele edukacyjne systematycznie ignorowana. I bezlitośnie tłamszona. W jego przekonaniu sztuki pomagały zarówno w pracy nad sobą, jak i podnosiły wrażliwość na innych. Obie te

twierdząc tezę, że idea edukacji przez poezję pielęgnuje dziecięcą „przestrzeń wewnętrzną”, stymulując zarówno kompetencje emocjonalne, jak i wyobraźnię. Badaczka twierdzi, że „nauczanie literatury i sztuki może na wiele sposobów przyczynić się do rozwoju zdolności rozumienia drugiego człowieka, a to przez interakcję z wieloma różnymi dziełami literatury, muzyki, sztuk pięknych i tańca”<sup>13</sup>. To idea, która od dawna przyświeca także moim działaniom edukacyjnym z dziećmi. Empatia, którą rozwija kontakt ze sztuką, i proces zabawy powiązane są z charakterem życia społecznego. To, jakiego człowieka kształcimy w szkole, wpływa znacząco na kształt społeczeństwa i garnitur praw, jakimi się ono rządzi. Nussbaum mówi wprost o znaczeniu humanistyki w rozwijaniu wartości demokratycznych.

Dariusz Szczukowski, rozważając istotę szkoły i programów nauczania, przywołuje greckie słowo *scholè*, oznaczające „czas wolny”. Badacz nawiązuje do prac Piotra Zamojskiego, powołującego się na Jana Masscheleina i Maartena Simonsa, i uświadamia nam, że szkoła jest czasem na wolność intelektualną, na zainteresowanie czymś innym niż codzienna produkcja dóbr dla odnoszenia zysku<sup>14</sup>. Czas wolny to także czas przeznaczony na lekturę<sup>15</sup>, co zresztą Szczukowski zauważa już w pierwszym akapicie artykułu. I nie chodzi tu o ilość „czytania”, ale

---

cechy rozwijają się zwykle wspólnie, trudno bowiem cenić w drugiej osobie coś, czego najpierw nie odkryliśmy w sobie”. Pod. za: M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, s. 121–122.

<sup>13</sup> Tamże, s. 124.

<sup>14</sup> D. Szczukowski, *Uwalnianie lektury*, „Jednak Książki. Gdańskie czasopismo humanistyczne” 2018, nr 10, s. 10. Por. P. Zamojski, *Szkoła, myślenie i troska. Wprowadzenie*, „Pedagogika” 2016, nr 1, s. 10–12; J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, trans. J. McMartin, Education, Culture and Society Publishers, Leuven 2013.

<sup>15</sup> O „nauce lektury” wielokrotnie wypowiedziała się Alicja Baluch. Temat ten można znaleźć we wszystkich książkach badaczki, ale najwyraźniej został on zaakcentowany w pracy: tejże, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003. Na temat kategorii lektury w czasie wolnym czytaj ponadto w: J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek, *Czas wolny w różnych jego aspektach*, seria „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne” nr 2186, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000; K. Koziołek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017; tejże, *Nadmiar czytania, niedobór lektury*, „Filoteknos” 2020, nr 10, s. 103–110.

o „akt lektury”, na jaki zwracają uwagę, choć w nieco innym kontekście, Alicja Baluch<sup>16</sup> i Krystyna Koziółek<sup>17</sup>. W warsztatach literackich, które opisuję w tej książce, te konteksty mają niebagatelne znaczenie. Etap edukacji elementarnej jest bowiem tym okresem, kiedy dziecko powinno żyć w „czasie wolnym”, realizując plan poznania „na przyszłość”. Tak, aby dalsza edukacja była kontynuacją zapoczątkowanych w okresie elementarnym przejawów zgłębiania tajemnic, odczuwania „zachwyków”<sup>18</sup>, których człowiek uczy się doświadczać, gdy jest dzieckiem, swobodnej refleksji i... magii.

Monografia, którą oddaję w ręce czytelnika, powstała zatem jako odpowiedź na powracającą wciąż myśl o miejscu liryki w edukacji oraz badania o jej dobroczynnym, dalekosiężnym wpływie na rozwijającego się człowieka, co w konsekwencji staje się jej wpływem na ludzkość.

\* \* \*

Obok odniesień do prac teoretycznych zawarłam tu przemyślenia wywiedzione z empirycznych doświadczeń, które dotyczą trzech obszarów:

- 1) perspektywy wychowania przez sztukę w wychowaniu przedszkolnym w opinii nauczycieli;
- 2) opinii uczestników warsztatów – dzieci i nauczycieli, na temat prowadzonych zajęć;
- 3) „ważnych tematów” podejmowanych przez dzieci podczas pracy nad wierszem lirycznym.

Zagadnienie pierwsze zostało przedstawione w rozdziale I jako „głos nauczycieli” ukazujący sytuację zastaną w badanych placówkach przedszkolnych. Badania wykonano metodą sondażową (technika ankiety) za pomocą kwestionariusza wypełnianego w obecności ankietera. Informa-

---

<sup>16</sup> A. Baluch pisze o lekturze, omawiając poezję II połowy XX wieku. Akt lektury jest tu sprowadzony do „ważnej lektury”, pochylania się nad sensami utworów, przyglądania się im i „smakowania” ich „urody”. Zob. A. Baluch, *Uważne czytanie. W kręgu liryki XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

<sup>17</sup> K. Koziółek stawia „lekturę” w opozycji do „czytania” jako „afektywno-intelektualną aktywność czytającej jednostki (...), która wymaga podwyższonej kompetencji w stosunku do tej, jaką daje podstawowa alfabetyzacja”. K. Koziółek, *Nadmiar czytania...*, s. 105–106.

<sup>18</sup> K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 76.

cje tam zawarte rzucają światło na pracę z literaturą i sztuką w przedszkolu i stosunek wychowawczyń przedszkoli do tego zagadnienia.

Temat drugi dotyczy odbioru warsztatów literackich przez uczestników – dzieci i nauczycieli, którzy skorzystali z oferty udziału w projekcie. Badanie zostało wykonane w 2020 roku w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Krośnie (obecnie Karpackiej Państwowej Uczelni) w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego<sup>19</sup>. Dane uzyskano z wywiadów zebranych wśród uczestników realizowanego w uczelni Projektu NCBR<sup>20</sup>, którego częścią były przygotowane i przeprowadzone przeze mnie autorskie warsztaty literackie (zob. podrozdział 4.2 *Stosunek uczestników do warsztatów literackich*). W badaniu wykonanym metodą wywiadu uczestniczyło 18 dzieci (po 6 badanych z trzech grup klasowych) – uczniów I klasy szkoły podstawowej w wieku siedmiu lat.

Zagadnienie trzecie, będące głównym tematem poszukiwań, wymaga szerszego opisu. Przedmiot zainteresowań podyktowały moje doświadczenia z praktycznych zajęć literackich i długoletnie studia nad dzieckiem jako odbiorcą literatury – istotą wrażliwą, myślącą, czującą i poważną. Właśnie w powadze dziecka widzę możliwość nawiązywania nowego z nim kontaktu. Dziecięce refleksje powtarzające się podczas prowadzonych przeze mnie zajęć dały mi inspirację do bliższego zapoznawania się z tym zjawiskiem. Byłam ciekawa, czy podczas warsztatów literackich jakaś „część” wiersza będzie wyzwalać refleksję „dodatkową”, którą sprecyzuje dziecko.

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, czy i jakie refleksje „dodatkowe” („ważne tematy”) będą formułować dzieci podczas warsztatów

---

<sup>19</sup> P. Kogut, *Warsztaty literackie – „W świecie grzecznych i niegrzecznych dzieci” – w ocenie uczestniczących w nich dzieci i nauczycieli*, niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem A. Ungeheuer-Gołąb, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Krosno 2020.

<sup>20</sup> Projekt o numerze „POWR.03.01.00-00-U043/17”29, „Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności” był realizowany w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Piłonia w Krośnie (obecnie Karpacka Państwowa Uczelnia) w okresie od 1 września 2018 r. do 31 lipca 2020 r. Projekt jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Dzięki inicjatywie podjętej przez Izabelę Steligę-Lepucką oraz pomysłowi i merytorycznemu wsparciu Barbary Lulek projekt był przeznaczony dla dzieci z krośnieńskich placówek szkolnych w wieku od 6 do 8 lat.

literackich z liryką, posłużyłam się rozmową jako techniką w badaniach o charakterze jakościowym. Rozmowa, którą prowadziłam nie była wywiadem, choć jest mu pokrewna. Pytania i odpowiedzi miały postać pogadanki na zadany temat i nie były pogłębiane. Nie chodziło w nich o dotarcie do prawdy, ale o zauważenie występowania zjawiska, które w ostatecznym podsumowaniu nie było charakteryzowane. Zaistnienie zjawiska stawało się końcowym wynikiem eksploracji. „Przestrzenią”, w której dochodziło do rozmowy, były zintegrowane warsztaty literackie wykorzystujące wiersz liryczny. Utwór liryczny był pretekstem do rozmowy, a także do zadawania swobodnych pytań, tworzenia wyobrażeń, realizowania konstruktów. Był inspiracją dla całego przebiegu zajęć. Z uwagi na małą liczbę dzieci biorących udział w rozmowie i brak składnika eksperymentalnego, który w jakimś stopniu potwierdzałby sformułowane tu tezy dla większej zbiorowości, określiłabym moje działanie za Dellą Fish jako „refleksję nad praktyką”<sup>21</sup>. Wymaga ona znajomości tematu, przygotowania i zaangażowania w przedsięwzięcie. Może być zaczątkiem dalszych badawczych poszukiwań. Przede wszystkim zwraca uwagę na sytuację dziecka w procesie edukacji, pokazuje, jak interesującym uczestnikiem eksplorowania rzeczywistości i towarzyszeniem wspólnych aktywności edukacyjnych jest dziecko.

W podejściu do zagadnienia starałam się zachować warunki ujęcia fenomenologicznego<sup>22</sup>. Pozwoliło mi to na spostrzeganie reakcji badanych jako pewnego rodzaju fenomenu. Chodziło mi o to, by opisać przebieg rozmowy i zajęć tak, jak one wyglądają same w sobie, co powodowałoby refleksję związaną z obrazem rzeczywistym, ale odnoszącą się do tego, co przypuszczalne. Starałam się, by moje dzia-

---

<sup>21</sup> D. Fish, *Kształcenie przez praktykę*, przeł. D. Klus-Stańska, K. Mizerek, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996, s. 8.

<sup>22</sup> Z uwagi na to, że fenomenologia jest pojęciem złożonym i korzystają z niego rozmaite nauki, należy zauważyć, że mam na myśli ujęcie bliższe koncepcji Romana Ingardena, czyli wychodzeniu w badaniu literackim ku rzeczywistości (np. wyobrażonej). Jak pisze Jan Piasecki, w tej koncepcji fenomenologicznej „język pojmowany jest jako nieustanne nazywanie (...) jest przekąźnikiem treści, które dane są w doświadczeniu ściśle subiektywnym”. Cyt. za: J. Piasecki, *Strukturalizm i fenomenologia w badaniach literackich*, „Estetyka i Krytyka. Zeszyt Specjalny” 2010, nr 2, s. 145, [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/77820/piasecki\\_strukturalizm\\_i\\_fenomenologia\\_w\\_badaniach\\_literackich\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/77820/piasecki_strukturalizm_i_fenomenologia_w_badaniach_literackich_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [data dostępu: 4.10.2021].

łanie było bezpośrednie i intencjonalne, a jednocześnie kierowane intuicją<sup>23</sup>. Wypowiedzi badanych miały rodzić się podczas spotkań warsztatowych. To, czy mój zamysł ma sens, mogłam odczuć jedynie intuicyjnie, nie zakładałam bowiem, że osiągnę dany, konkretnie przewidywany rezultat.

Eksploracje były ponadto namiastką badań w działaniu (badanie nauczycielskie)<sup>24</sup>. Dzieci objęte rozmową nie były informowane o tym, że podlegają badaniu, a ich obecność była związana ze zwykłym przebiegiem warsztatów literackich, w których uczestniczyły jako uczniowie, podejmując kolejne zadania dydaktyczne. Jako badaczka byłam jednocześnie osobą prowadzącą zajęcia. Realizowanie zadań często było korygowane pod wpływem przemyśleń wywołanych przeprowadzonymi warsztatami. Starłam się bowiem wypracować jak najlepszy (dla uczniów) model pracy z liryką.

Podczas zajęć nie usiłowałam „nazywać” odkrytych zjawisk, z założenia dążąc jedynie do wskazania, że istnieją. Wypowiedzi uczestników rozmowy, choć były „prowadzone” moimi pytaniami, nie zostawały poddawane dydaktycznej „obróbce”. Stanowiły świadectwo istoty dziecięcego podejścia do podjętego tematu w takiej formie, w jakiej się stają, a ich rozpoznanie stanowiło dla mnie informację zwrotną.

Jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz, „Bez dopuszczenia do głosu własnej wiedzy (tej jawnej i tej ukrytej), bez pojęć, których używamy i którymi się posługujemy, naszych norm i przekonujących nas teorii i koncepcji (...) [rozumienie siebie samego, otaczającej rzeczywistości i innych ludzi] jest po prostu niemożliwe”<sup>25</sup>. Dlatego z jednej strony istotne znaczenie ma korzystanie z własnych refleksji, które rodzą się podczas zbierania i analizy materiału badawczego, z drugiej proces „dopuszczenia do głosu własnej wiedzy” obejmował też uczestniczące w badaniach dziecko.

Proces poszukiwawczy ma tu charakter subiektywny. Nie można zakładać, że każde dziecko odezwie się tak samo albo że podejmie ten sam temat. Rozpoczynając projekt, zdawałam sobie sprawę z tej subiektyw-

---

<sup>23</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 53.

<sup>24</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 186.

<sup>25</sup> Tamże, s. 55.

ności, którą wiązałam z podejściem filozoficznym Paula Ricouera i Ge-  
orga Gadamera, którzy biorą pod uwagę subiektywne odczucia człowieka,  
jego własne rozumienie rzeczywistości<sup>26</sup>. Jednocześnie zakładałam,  
że cechą procesu dydaktycznego występującego w mojej propozycji jest  
możliwość powtarzającego się występowania elementu składowego,  
jakim jest podjęcie przez wychowanka tematu, który nazywam tutaj  
„ważnym tematem”.

Warsztaty literackie posłużyły zatem jako pretekst dla uchwycenia  
istotnych tematów podejmowanych przez dzieci. **Działanie to miało na  
celu ukazanie tej cechy dziecka w wieku wczesnoszkolnym, która  
dotyczy intuicyjnego włączania „ważnego tematu” do rozmowy.  
Chciałam też dowiedzieć, że proces dydaktyczny wykorzystujący wiersz  
liryczny, z jakim styka się dziecko w szkole czy przedszkolu, może  
stanowić, poza wartością dydaktyczną, istotny moment życia rozwija-  
jącej się jednostki.**

---

<sup>26</sup> Pragnę zaznaczyć, że w podjętym projekcie traktowałam literaturę podobnie jak  
w innych moich pracach, jako tekst kultury, który odczytywany jest w sposób subiek-  
tywny w indywidualnym kontakcie z czytelnikiem. Warto odnotować, że w 2008 roku  
wyszła interesująca książka Rity Felski pt. *Uses od literature*, w Polsce przetłumaczona  
dopiero w 2016 r. Por. R. Felski, *Literatura w użyciu*, przeł. zespół tłumaczy ze specjal-  
ności przekładowej IFP w UAM w Poznaniu, Wydawnictwo PSP, Poznań 2016. Nie-  
zwykle inspirujące tezy stawiane przez Felski pojawiały się też, choć nieobjęte zwartym  
wydaniem, w pracach polskich badaczy powiązanych z nurtem badań literatury dla  
dzieci i pedagogiki dziecka. Pisaliśmy także o wywiedzionym od Gadamera „rozpozna-  
niu” oraz „zdziwieniu” (J. Bruner), „wiedzy”, „zaskoczeniu”, których doświadcza po-  
tencjalny odbiorca. Wydaje się, że wiele współczesnych osiągnięć konceptualnych,  
jakie docierają do nas obecnie z zagranicy dzięki szybszym technologiom informacyj-  
nym, było równoległe odkryciem także polskich badaczy. Nadmieniam, że terminu  
„rozpoznanie” w kontekście odbioru literatury przez dziecko użyłam po raz pierwszy  
w swojej pracy z roku 1999. Por. A. Ungeheuer-Gołąb, *Bajeczka, czyli ‘rozpoznawanie’  
świata* [w:] *Poezja dzieciństwa...*, s. 128–199. Następnie odwoływałam się do niego  
w książce: *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce,  
walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rze-  
szowskiego, Rzeszów 2009, s. 9–11, 201–305. Zob. też: A. Baluch, *Właściwe rozpo-  
znanie jest ważne w praktyce lektury* [w:] tejsze, *Od ludus do agora...*, s. 46–52;  
K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego...*, s. 28. Termin „rozpoznanie”  
sygnalizowała w podobnym kontekście J. Papuzińska. Zob. tejsze, *Dziecko w świecie  
emocji literackich...*, s. 84. Obecnie interesujący materiał na temat emocji i doświadczania  
lektury zawiera jeden z ostatnich numerów pisma „Filoteknos”. Zob. „Filoteknos”  
2020, nr 10.

Książka składa się z czterech części, które zawierają przemyślenia teoretyczne, ale też wspomniane wątki badawcze. W części pierwszej objęłam namysłem miejsce dziecka i sztuk w edukacji elementarnej ostatnich lat, wskazując na ważną rolę sztuki i braki, jakie zawiera program nauczania przedszkola w tym względzie. Ponadto zasygnalizowałam tezy H. Reada, dotyczące wychowania przez sztukę<sup>27</sup>. Przedstawiłam klasyfikację poezji dla dzieci proponowaną dotąd przez teoretyków przedmiotu oraz włączyłam interpretację kilku utworów lirycznych jako przykład treści, których jest zbyt mało w edukacji współczesnych dzieci<sup>28</sup>. Rozdział przedstawia ponadto „głos” nauczycieli przedszkola na temat miejsca wychowania przez sztukę w wybranych rzeszowskich placówkach przedszkolnych.

Część druga zawiera refleksje pedagogiczne w kontekście aspektów empirycznych. Spróbowałam tam wskazać główne tezy eksploracji. Omówiłam próby działań, zwracając szczególną uwagę na rozmowę rozumianą jako dialog. Przedstawiłam tekst liryczny jako inspirację do rozpoczęcia rozmowy z dziecięcym czytelnikiem.

W dalszej kolejności (rozdział 3) zaprezentowałam pięć warsztatów literackich – „spotkań” zrealizowanych autorską metodą pracy z tekstem, które jednocześnie obrazują poszukiwania ważnych tematów nurtujących dzieci. Ekspozowane tu zapisy przebiegu warsztatów są wyborem spośród wielu spotkań (ok. 30), które prowadziłam w placówkach oświatowych i kulturalnych (szkoły podstawowe i przedszkola w Krośnie i Rzeszowie, spotkania biblioteczne w filiach Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie). Szczegółowo opisałam pięć spotkań, które odsłaniają „model” struktury prowadzonych zajęć. Przedstawianie większej liczby zapisów zabrałoby zbyt dużo miejsca i nie wniosłoby na tym etapie dociekań większych zmian do tego modelu. Każdy z warsztatów dotyczy innego utworu lirycznego, który determinuje akt twórczy uczestników, temat rozmowy i wybór dzieła sztuki malarskiej. Spotkania z dziećmi – uczestnikami warsztatów dały możliwość podjęcia rozmów

---

<sup>27</sup> Zob. H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*

<sup>28</sup> Zob. S. Pusz, *Edukacja kulturowa uczniów klas I-III szkoły podstawowej w świetle Podstawy Programowej i podręcznika „Szkolni przyjaciele”*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, vol. 16, nr 1(59), s. 151–164.

i działań, które po przeanalizowaniu ukazały pewne powtarzające się aktywności werbalne, nazwane przez mnie „ważnym tematem”. Refleksje wypływające z badania przebiegającego w trakcie spotkań zawarte są w części końcowej, gdzie przedstawiłam ponadto wyniki wywiadów prowadzonych w małej grupie (dzieci i nauczycieli) po realizacji warsztatów, a dotyczące opinii uczestników na temat zastosowanej metody pracy z tekstem lirycznym.

Zdaję sobie sprawę, że opisane tu działania empiryczne nie są doskonałe i zapewne należałoby je uściślić i dopracować, jednak jeśli potraktujemy je jako wstępne cząstkowe poszukiwania, mogą stać się zaczątkiem szerszej, bardziej wnikliwej i prowadzonej na większą skalę eksploracji. Mogą też wpłynąć na postępowanie dydaktyczne nauczycieli, którzy sięgną w swej pracy z małym dzieckiem po wiersze liryczne.

\* \* \*

Jak wspomniałam, zawarte w książce przemyślenia rodziły się przez kilka lat i były tematem moich teoretycznych rozważań – wykładów, audytoriów i artykułów. Wykorzystano tu zatem w całości bądź fragmentach wcześniej opublikowane przeze mnie materiały, jak:

- *Dziecko wśród sztuk (uwagi z próby badawczej)* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* pod red. A. Ungeheuer-Gołąb i U. Kopeć, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 81–90.
- *Rytm wiersza dla dzieci jako jeden z pierwszych wyznaczników sztuki* [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii* pod red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowskiej-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016, s. 110–121.
- „*Pomiędzy słowami*” – o starym nowym wychowaniu przez poezję, „*Filoteknos*” 2017, nr 7, s. 108–120.
- *O tym, jak małe dziecko spotyka się ze sztuką* [w:] *Sztuka jako spotkanie* pod red. G. Leszczyńskiego i J. Żygowskiej, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2018, s. 13–25.
- *O integrowaniu sztuk na przykładzie pracy z wierszem we wczesnej edukacji* [w:] *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane* pod red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, s. 199–209.

– *Liryka dla dzieci jako punkt wyjścia do rozmowy o literaturze i sztuce*  
– *ujęcie praktyczne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021,  
t. 16, nr 1(59), s. 111–125.

\* \* \*

Dziękuję wszystkim Dzieciom, z którymi spotykałam się podczas warsztatów literackich. Pozostaną w mojej pamięci jako wspaniali, kreatywni, serdeczni odbiorcy mej idei edukacji przez lirykę.

## Rozdział 1

# Gdy małe dziecko spotyka się ze sztuką...

### 1.1. Dziecko wśród sztuk<sup>29</sup>

*będziemy spotykać się na gruncie sztuki,  
ona bowiem najsilniej porusza naszą wyobraźnię  
i najbardziej sugestywnie przedstawia problemy,  
a inspirując, prowadzi ku najbardziej zasadniczym dla nas pytaniom,  
ułatwia poszukiwanieładu, sensu, właściwego kierunku naszych dążeń<sup>30</sup>*

Maria Gołaszewska

Spotkanie jest w opinii filozofów sytuacją znaczącą, zwrotną<sup>31</sup>. Dziecko, które rozpoczyna edukację w przedszkolu, następnie w szkole, uczestniczy w zaproponowanym przez dorosłych szczególnym rodzaju spotkania. Staje ono przed wychowawcą, nauczycielem, dorosłym jak

---

<sup>29</sup> Niektóre części tego tekstu były już publikowane. Por. A. Ungeheuer-Gołąb, *O tym, jak małe dziecko spotyka się ze sztuką* [w:] *Sztuka jako spotkanie* pod red. G. Leszczyńskiego i J. Żygowskiej, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2018, s. 13–25.

<sup>30</sup> O filozofii spotkania/dialogu czytaj m.in. w: M. Buber, *O Ty i Ja* [w:] *Filozofia dialogu* pod red. B. Barana, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991; E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 2002; J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006; T. Gadacz, *Filozofia dialogu* [w:] tegoż, *Historia filozofii XX wieku. Nurty: Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009; M. Gołaszewska, *Wstęp do: Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.

<sup>31</sup> M. Gołaszewska, *Wstęp do: Sztuka jako podręcznik...*, s. 47.

„niezapisana tablica” – bezbronnie i nie w pełni świadome wartości zaistniałego kontaktu. Zwykle zwraca się uwagę właśnie na sytuację dziecka, jego niewiedzę, brak doświadczenia, konieczność zdobywania jak największej ilości informacji. Dorośli opiekunowie, czasem bezwiednie, kształtują w dziecku „nastawienie na branie”<sup>32</sup>. Czy jednak oni sami są świadomi, że mogą korzystać z wiedzy i doświadczenia dziecka? Spotkanie dorosłości z dziecięcością może mieć bowiem charakter zwrotny, może być „wydarzeniem”<sup>33</sup>. Człowiek w ciągu życia doświadcza wielu różnych spotkań. Zwykle odnosimy to pojęcie do kontaktów między ludźmi, ale warto je też potraktować szerzej. Jeśli w spotkaniu uwzględnimy ową zwrotną relację, wówczas może ono dotyczyć także człowieka i zwierzęcia, rośliny, zjawiska, a nawet przedmiotu<sup>34</sup>. Spotkanie w systemie edukacji może mieć zatem charakter powierzchowny albo znaczący. Może opierać się jedynie na przekazywaniu niezbędnych informacji albo być głębokie w wyniku dialogowej wymiany refleksji i odczuć. Spotkanie z literaturą i sztuką należy do zdarzeń, które mają walor dialogu i wpływają na kształt ludzkiego życia<sup>35</sup>. Kontakty ze sztuką powinny prowadzić do postawy zaangażowania i „oddźwięku w nas tego, co znajdujemy w realnej rzeczywistości, gdy ustrukturujemy ją według porządku artystycznego”<sup>36</sup>. Korzyści płynące z obcowania ze sztuką są zatem istotne nie tylko dla pojedynczego człowieka, ale dzięki spostrzeganiu otoczenia przez pryzmat postawy estetycznej odgrywają też ważną rolę w funkcjonowaniu całych społeczeństw.

---

<sup>32</sup> O takiej postawie świadczą zaobserwowane przeze mnie antywychowawcze działania rodziców, jak: ciągłe napominanie i dostarczanie dziecku nowej wiedzy bez względu na wiek, kupowanie dużej ilości gadżetów i zabawek, chęć zaspokajania wszystkich potrzeb materialnych dziecka, stosowanie materialnych wzmocnień.

<sup>33</sup> J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, X, <http://czasopisma.upjp2.edu.pl/analectacracoviensia/article/view/2947> [data dostępu: 27.04.2021].

<sup>34</sup> A. Węgrzecki, *O poznaniu drugiego człowieka*, Wydawnictwo PAT, Kraków 1992, s. 90.

<sup>35</sup> O ważnej roli sztuki w życiu pisali w Polsce: Stefan Szuman, Irena Wojnar, Maria Tyszkowa, Maria Gołaszewska, Maria Kielar-Turska. Istotne znaczenie dla rozwoju polskiej myśli wychowania przez sztukę miały prace takich badaczy jak: Herbert Read, Viktor Lowenfeld i W. Lambert Brittain. Zob. H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*; V. Lowenfeld, W. Lambert Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, przeł. K. Polakowski, PWN, Warszawa 1977.

<sup>36</sup> M. Gołaszewska, *Sztuka jako...*, s. 36.

Dziecięcy kontakt ze sztuką zwykle połączony jest z obecnością dorosłego. To on wybiera, selekcjonuje, omawia i stawia przed dzieckiem określone dzieła. Takie spotkanie powinno przebiegać w dialogu. Nie chodzi tu tylko o dialog w sensie mowy, ale też o wszelkie sygnały pozasłowne, które dziecko odbiera w wyniku swobodnej obserwacji. Na tę sferę spotkania zwracał uwagę Antoni Kępiński – filozof i lekarz psychiatra. Szczególnie w przypadkach, gdy chory nie potrafi wypowiedzieć myśli, ważna, zdaniem badacza, staje się mowa ciała<sup>37</sup>. W podobnej sytuacji jest często zupełnie zdrowe dziecko, w zetknięciu z dorosłym nie potrafi bowiem jasno wyrazić swych odczuć. To, co nazywam tu rozmową i spotkaniem w dialogu, ma zatem daleko szerszy kontekst niż tylko wymiana zdań<sup>38</sup>.

Pozostawanie w procesie dydaktycznym w sytuacji dialogu z dzieckiem-ucznikiem jest uzasadnione nie tylko dlatego, że wydaje się gwarantować przedmiotowe traktowanie. Kontakt taki determinuje podejście do rzeczywistości, które opiera się na postawie: Ja – Ty, polegającej na pozostawaniu w relacji, a nie Ja – To, kiedy nacisk kładziony jest na doświadczenie<sup>39</sup>. W okresie dzieciństwa bowiem człowiek podejmuje dialog ze wszystkim, także z przedmiotami i zjawiskami. Podobnie przedstawia się postawa dzieci wobec dorosłych. Dorosły jest dla dziecka kimś, z kim można wejść w relację. Należy wykorzystać tę dziecięcą cechę w systemie edukacji, ponieważ w naturalny sposób buduje ona zaufanie między dzieckiem a dorosłym. Nauczyciel edukacji elementarnej jest nie tylko przekazicielem wiedzy, ale też opiekunem i przewod-

---

<sup>37</sup> A. Kępiński, *Rytm życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 368.

<sup>38</sup> Należy zwrócić uwagę na sferę komunikacji niewerbalnej, która często zostaje poza krytyczną oceną dorosłych uczestników rozmowy. Zob. Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992; M. Wlazło, *Rola dialogu w kształceniu literacko-kulturowym [w:] Metodyka a nauka o języku i nauka o literaturze* pod red. D. Michułki, K. Bakuley, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe, Wrocław 2005, s. 55–60; J. Zieliński, *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2007, t. 2(29), s. 66–76; C. Kinsey Goman, *Komunikacja pozawerbalna. Znaczenie komunikacji w miejscu pracy*, przeł. D. Bakalarz, Studio Emka, Warszawa 2012; A. Pease, B. Pease, *Mowa ciała*, przeł. J. Grabiak, wyd. I (poszerzone), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2019.

<sup>39</sup> Pod. za: M. Hudziec, *Antoni Kępiński – swoistość i granice poznania drugiego człowieka w perspektywie spotkania*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2016, vol. IX, z. 4, s. 68. Zob. M. Buber, *O Ja i Ty [w:] Filozofia dialogu...*, s. 39.

nikiem dziecka. W tej relacji z uwagi na sytuację dziecka, które pozostaje w procesie rozwoju, jednym z podstawowych celów wydaje się pomoc w dotarciu do prawdy o sobie poprzez pokazywanie dziecku, że życie jest przyjemne, a drugi człowiek przyjazny. Takie otwarcie w warunkach szkolnych nie jest łatwe. Uczniowie, choć zwykle usposobieni przyjaźnie, często nie potrafią, nie chcą bądź nie mogą dopuścić dorosłego do swych prawdziwych problemów. Uważność dorosłego, jaką zaproponowałam podczas warsztatów, może być jedną z dróg dialogowego porozumienia się z uczniem. Rodzi się jednak pytanie, czy to możliwe w sytuacji tak oczywistej podległości ucznia względem nauczyciela. O takiej wątpliwości, dotyczącej zjawiska spotkania/dialogu wspomina Teresa Żółkowska, przywołując myśl Emmanuela Levinasa. Jeśli bowiem jako dorośli uznamy, że dziecko-uczeń to Inny, racja przypadnie filozofowi, który twierdzi, że w relacji z Innym występuje odpowiedzialność za niego<sup>40</sup>, co powoduje, że jedna strona w kontakcie jest bierna, a druga się poświęca. Trudno tu zatem o dialog. W perspektywie edukacyjnej należy więc wybrać rozumienie dialogu w koncepcji Martina Bubera, który widzi w nim partnerstwo i zrozumienie. Z drugiej strony nie porzucalabym całkowicie refleksji Żółkowskiej. Pokazuje ona bowiem, jak trudny i wymagający dla obydwu stron może być proces dialogowego spotkania. Levinas wskazuje inne warunki niż te, które przypisuje dialogowi większość teoretyków, są to: „asymetria, nierówność, oddalenie, bierność, gotowość do poświęcenia się, odpowiedzialność, brak wolności”, które zdaniem filozofa przekształcają dialog w etykę<sup>41</sup>. Nauczyciel powinien umieć godzić obydwie te stanowiska.

\* \* \*

Wśród dziedzin sztuk dostępnych dla dziecka w wieku przedszkolnym można wymienić właściwie wszystkie podstawowe: muzykę, literaturę, taniec, teatr, malarstwo, rzeźbę, architekturę, fotografię, film. Każda z nich zawiera dzieła odpowiadające dziecięcej percepcji. Moim zdaniem konieczne jest wprowadzenie ich w obręb edukacji małego dziecka

---

<sup>40</sup> T. Żółkowska, *Ja, Ty, Inny – dialog?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 26. Zob. E. Levinas, *Inaczej niż być lub Ponad istotą*, przeł. P. Mrówczyński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2000, s. 195–196.

<sup>41</sup> Tamże, s. 29.

w wyborze odpowiadającym jego warunkom emocjonalnym i intelektualnym, posługując się właściwymi metodami pracy. W procesie wychowania małego dziecka najsilniej jest reprezentowana literatura, ale warto byłoby zbadać, jaki typ tekstów jest wykorzystywany najczęściej podczas zajęć w przedszkolu i klasach początkowych<sup>42</sup>. Choć w przewodnikach dla tego poziomu edukacji można znaleźć utwory różnorodne: o funkcji dydaktycznej, które spełniają rolę użytkową, nie estetyczną, ale i takie, które prezentują walory liryczne – zdarza się, że nawet utwory o wyjątkowych walorach artystycznych wyzyskiwane są przez wychowawców w sposób pragmatyczny, skoncentrowany na przekazie treści, a pomijający formę, która jest nośnikiem wartości artystycznych. Tymczasem właśnie forma stanowi wartość, która może wywołać wspomniany wcześniej oddźwięk.

W kontakcie ze sztuką małe dziecko nie potrzebuje szczegółowych wiadomości z zakresu historii sztuki, biografii twórcy czy procesu powstawania dzieła. Pośrednik nie musi informować takiego odbiorcy o epoce, w której zostało wykonane dzieło, czy szkole artystycznej, jaką reprezentuje twórca. To, co staje się istotne w kontakcie dziecka z dziełem, to umiejętność i wnikliwość odbioru – patrzenia na malarstwo, rzeźbę, architekturę, fotografię czy film, słuchania literatury, odczuwania tańca i teatru. Niezbędny jest więc w tej relacji aspekt percepcji<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Podczas zajęć ze studentami zauważyłam, że najchętniej wybierają oni do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym wiersze o wymowie dydaktycznej. Ponadto opracowując samodzielnie wskazane przeze mnie utwory liryczne, eksponują głównie ich funkcję wychowawczą.

<sup>43</sup> Badanie percepcji dzieła literackiego przez dziecko odbywa się, jak dotąd, metodą prób i błędów. Najczęściej stosuje się badania jakościowe, w tym wywiad fokusowy, wywiad otwarty i pogłębiony, badania narracyjne, obserwację, badania w działaniu. Pierwsze wnioski na ten temat sformułował Stefan Szuman, próbując zbadać reakcję dziecka podczas odbioru baśni ludowej. Por. S. Szuman, *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, „Szkoła Powszechna” 1928, nr 1, 2. Częstkowe badania dotyczące odbioru literatury przez dziecko prowadziły Maria Kielar-Turska i Maria Przetacznik-Gierowska. Zob. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska, *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatek* [w:] tychże, *Dziecko jako odbiorca literatury*, PWN, Warszawa–Poznań 1992. Interesujące wnioski uzyskałam podczas badań prowadzonych z dziewięciolatką. Por. A. Ungeheuer-Gołąb, „*Lzy i dreszcze*” *O emotywnym odbiorze literatury dziecięcej* [w:] *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkolnych* pod red. K. Heskij-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 45–57. Badania odbioru realizowała też D. Michułka. Por. teje,

Zwykliśmy sądzić, że dziecko ma w sobie wrodzoną świeżość spojrzenia, „niewinność oka” – jak pisał Read<sup>44</sup>. Nie możemy jednak być pewni, że w dziecięcym, pierwszym odbiorze prawdziwe dzieło sztuki uzyska właściwy mu estetyczny wymiar. Wiele lat temu problem ten rozważał Stefan Szuman, gdy pisał: „Można widzieć obraz, oglądać go i poznawać, co jest namalowane, a jednak nie dostrzegać po prostu nic z tego, co jest istotne dla obrazu jako dzieła sztuki, a co w obrazie jest nie tylko wy-czuwalne, ale również dostrzegalne”<sup>45</sup>. Opinia ta znajduje odniesienie i do innych dziedzin sztuki. Każde dzieło reprezentuje bowiem istotne dla siebie cechy świadczące o jego pięknie – wartości, ponadczasowości, wyjątkowości. Czy małe dziecko na pewno je dostrzeże, jeśli nie pozna ich w procesie wychowania? Czy będzie je dostrzegać w dorosłości? Ludzie rodzą się z różną wrażliwością na bodźce estetyczne. Różnią się pod względem wrażliwości zmysłowej i zdolności. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że każdy wyrośnie na otwartego, wnikliwego odbiorcę sztuki. Idea wychowania przez sztukę miała prowadzić do rozwoju wrażliwości estetycznej wychowanków. Obecnie wiadomo też, że kontakt ze sztuką nie tylko kształtuje predyspozycje do rozumienia jej znaków, ale wpływa też na rozwój całej osobowości człowieka, jego sfery psychicznej, emocjonalnej i społecznej. Ponadto, jak twierdzą psychologowie, potęguje odczuwanie sensu życia i sprawia, że ludzie są miłsi wobec siebie<sup>46</sup>.

W tradycyjnym podejściu do wychowania małych dzieci dorośli niekiedy obawiają się uwzględniania zjawisk sztuki wysokiej. Wśród dwunastu celów wychowania przedszkolnego wymienionych w najnowszej podstawie programowej jeden dotyczy wychowania estetycznego

---

*Charlie i fabryka czekolady Roalda Dahla jako szkolna lektura. Rozumienie – doświadczanie – metafora – emocje*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4, s. 137–154, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/6787/6793> [data dostępu: 1.10.2021].

<sup>44</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*

<sup>45</sup> S. Szuman, *O oglądaniu obrazów...*, s. 9.

<sup>46</sup> Powołuję się na badania B. Bettelheima przedstawione w postaci wniosków zawartych w jego słynnej pracy dotyczącej baśni ludowej. Por. tegoż, *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, t. 1, 2, PIW, Warszawa 1985 oraz J. Miller, *Science Says Art Will Make Your Kids Better Thinkers (and Nicer People)*, <http://www.fastcreate.com/3023094/science-says-art-will-make-your-kids-better-thinkers-and-nicer-people> [data dostępu: 5.09.2018].

i brzmi: „Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki”<sup>47</sup>. Oszczędność działań bierze się często z przeświadczenia, że małe dziecko nie rozumie artefaktów tworzonych dla dorosłych, a głównie za takie uznają niektórzy dzieła wartościowe. Dotyczy to właściwie wszystkich dziedzin sztuki, począwszy od malarstwa, a na muzyce skończywszy. W wychowaniu przedszkolnym posługujemy się więc dziełami, które mają zastępować zjawiska sztuki wysokiej, mniemając, że one „zaprowadzą” w przyszłości naszego wychowanka do teatru, filharmonii, galerii sztuki. Czy nie mylimy się jednak w tym względzie? Warto wziąć pod uwagę, że małe dzieci mają swoiste podejście do walorów estetycznych otoczenia. Jerzy Cieślowski podkreślał specyfikę dziecięcych upodobań i wskazywał na zamiłowanie dzieci do sztuki jarmarcznej, błyskotek, kiczu. Cecha ta, jeśli nie zostanie właściwie ukierunkowana, unaocznia się w wieku dojrzłym w tak zwanym infantylnym podejściu do dzieła<sup>48</sup>. Zamiłowanie do popularnych „jeleni na rykowisku”, zachodów i wschodów słońca, kwiatów w dzbanku<sup>49</sup> bierze się z upatrywania w nich znanej z dzieciństwa radosnej feerii barw i łzawego wzruszenia<sup>50</sup>. W wychowaniu dziecka-odbiorcy chcemy jednak docierać do głębokiego przeżycia wywołanego pięknem. Pragniemy budzić zachwyty i utrzymywać to uczucie, konfrontując wychowanka z dawnymi i nowymi wytworami kultury. Koncepcja wychowania przez sztukę miała służyć takim właśnie celom<sup>51</sup> –

---

<sup>47</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem, Dobra Szkoła, MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji; [www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf](http://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf) [data dostępu: 7.09.2018].

<sup>48</sup> Joanna Papuzińska wspomina o tzw. infantylnym odbiorze literatury. Por. tejsze, *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1988.

<sup>49</sup> Warto zauważyć, że obrazy tego typu mogą być uznane za wartościowe, gdy mają charakter tzw. landszaftów i są wykorzystywane świadomie w konfrontacji ze sztuką wysoką.

<sup>50</sup> J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich...*

<sup>51</sup> Por. H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*; J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975; *Wychowanie przez sztukę dawną i współczesną* file:///C:/Users/IFP/AppData/Local/Temp/Wychowawcze%20aspekty%20sztuki\_wstep.pdf [data dostępu: 18.09.2021].

ukształtowaniu odbiorcy dzieł sztuki, kogoś, kto p o t r z e b u j e z nią kontaktu.

## 1.2. Program edukacji a potrzeby dziecka<sup>52</sup>

W Programie wychowania przedszkolnego można, obok wielu obszarów, znaleźć obszar dotyczący wychowania estetycznego. Punkty 7, 8, i 9 przedstawiają uszczegółowione przewidywane osiągnięcia dziecka kończącego etap przedszkolny.

### 7. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) wie, jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie;
- 2) odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie posługiwać się rekwizytami (np. maską).

### 8. Wychowanie przez sztukę – muzyka: różne formy aktywności muzyczno-ruchowej (śpiew, gra, taniec).

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu;
- 2) dostrzega zmiany charakteru muzyki (np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku) i wyraża je ruchem;
- 3) wyraża stany emocjonalne, pojęcia i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej – instrumentalnej (z użyciem instrumentów perkusyjnych oraz innych przedmiotów), wokalne i ruchowej;
- 4) w skupieniu słucha muzyki, w tym także muzyki poważnej.

### 9. Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) umie wypowiadać się w różnych technikach plastycznych i przy użyciu elementarnych środków wyrazu (takich jak kształt i barwa) w postaci prostych kompozycji i form konstrukcyjnych;

---

<sup>52</sup> Niektóre fragmenty tekstu były publikowane. Por. *Dziecko wśród sztuk (uwagi z próby badawczej)* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* pod red. A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 81–90.

- 2) przejawia, w miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu;
- 3) wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrz)<sup>53</sup>.

Proces wychowania estetycznego przebiega w sposób bardzo zróżnicowany w poszczególnych placówkach w Polsce. Decyduje o tym zwłaszcza dostęp do środków dydaktycznych, jakość bazy, umiejscowienie placówki. Na pewno też poziom wychowania estetycznego jest związany z wrażliwością konkretnych wychowawców, stopniem ich zaangażowania, postawą dyrektora placówki, motywacją rodziców. Jestem zdania, że tak ważna kwestia, jak wychowanie przez sztukę małych dzieci powinna być objęta specjalnym staraniem o charakterze uogólnionym, obejmującym całe społeczeństwo. Indywidualne programy, w których mogą uczestniczyć wyłącznie wybrańcy w dużych ośrodkach miejskich albo ci, którym uda się wygrać grant, podkreślają tylko istniejące nierówności.

Zatrważające wydaje się, że w przedstawionej tu Podstawie programowej właściwie nie odniesiono się do edukacji literackiej dziecka. Jedynie w punkcie 14, dotyczącym nauki pisania i czytania, pojawiają się dwa zdania na ten temat (p. 4 i 5).

14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki;
- 2) potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach;
- 3) dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania;
- 4) interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania;
- 5) słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami;
- 6) układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej;
- 7) rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Podstawa programowa..., s. 5–6.

<sup>54</sup> Tamże, s. 7.

Sytuacja wydaje się kuriozalna, szczególnie obecnie, gdy wciąż realizowane są programy społeczne dotyczące czytelnictwa i zaczęto otwarcie mówić o niskim poziomie czytelnictwa Polaków. Żal jest tym większy, że współczesny rynek książki dla dziecka w Polsce obfituje w wartościowe dzieła zarówno polskie, jak obcojęzyczne. Ponadto jest czymś oczywistym, że literatura stanowi podstawową dziedzinę sztuki, do której należy się odwoływać w wychowaniu małego dziecka<sup>55</sup>. Brak sfery środków artystycznych dzieła literackiego w programie wymagań wychowawczych dziecka przedszkolnego pokazuje, jak nikła wydaje się wiedza na temat możliwości percepcyjnych i kreatywnych małych dzieci. Tymczasem już dwulatek zwraca uwagę na rytm i melodię słowa, refreniczność czy dramatyzm utworu.

O propagowanie czytelnictwa zadbano w Podstawie programowej dla klas I–III, gdzie dość duży akapit poświęcono znaczeniu umiejętności czytania i konieczności poznawania dzieł literackich<sup>56</sup>. Polecono też codzienne czytanie dzieciom w szkole fragmentu tekstu literatury pięknej. Niestety, rekomendacje te nie idą w parze z programem studiów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdyż po ostatnich zmianach zabrakło tam przedmiotu literatura dla dzieci, którego treści zostały włączone do przedmiotu język polski. Uszczegółowione cele obejmują znaczny obszar edukacji polonistycznej, z nastawieniem na edukację językową. Podobnie dość szeroko potraktowano edukację plastyczną i muzyczną. Nie ma jednak wzmianek o wychowaniu tanecznym, teatralnym czy wprowadzeniu treści z zakresu filmu lub fotografii.

Pedagodzy interesujący się wychowaniem przedszkolnym już od wielu lat włączają do tego poziomu edukacji elementy wychowania este-

---

<sup>55</sup> Moje obserwacje z terenu województwa podkarpackiego wskazują, że w programach prowadzonych przed kilku laty studiów podyplomowych z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie było przedmiotu literatura dla dzieci. Niekiedy wprowadzano edukację literacką, która jednak obejmuje inny zakres materiału. Obecnie studia z tej specjalności są pięcioletnie i nie podlegają już systemowi dwuletnich studiów specjalnościowych, jednak w programie pięcioletniej specjalności godziny z zakresu literatury dla dzieci włączono do przedmiotu: język polski, ograniczając tym samym liczbę godzin z zakresu edukacji literackiej.

<sup>56</sup> <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [data dostępu: 23.04.2021].

tycznego<sup>57</sup>, jednak wychowanie małego dziecka powinno być szeroko i stale związane z kontekstem sztuki. Słuchanie muzyki, śpiew, udział w zajęciach tanecznych i różnorodnych formach teatralnych, poznawanie utworów literackich, recytacja to aktywności, które uczą spostrzegania piękna otoczenia i z tego względu powinny zawsze towarzyszyć dzieciom uczęszczającym do przedszkola i klas początkowych. Współcześni rodzice coraz częściej rozumieją tę potrzebę dziecka i starają się na nią odpowiadać. Warto zauważyć, że większość tych aktywności dziecko podejmuje w zabawie, dając tym samym do zrozumienia, że należą one do sfery jego rozwoju<sup>58</sup>. Dobrze byłoby zatem zadbać, aby treści, z którymi pracują wychowawcy, były zgodne z podstawowym przesłaniem pedagogów głoszących idee wychowania przez sztukę<sup>59</sup>. Przede wszystkim ważna jest naturalność w sposobie pracy nauczyciela i zabawie dzieci oraz umiejętność wyzwolenia w wychowankach twórczego zapału<sup>60</sup>. Powinna ona się przejawiać w realizacji nadrzędnego celu, jakim jest otwarcie dziecka na walory sztuk poprzez nieskrępowaną dziecięcą ekspresję. Te dwa komponenty – sztuka i ekspresja – nie mogą być pomijane we współczesnym wychowaniu zinstytucjonalizowanym. Dzięki ekspresji dziecko poznaje rzeczywistość w sposób spontaniczny i swobodny. Kieruje nim wówczas intuicyjne pragnienie poznania otoczenia

---

<sup>57</sup> Por. M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2012.

<sup>58</sup> L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka* pod red. A. Brzezińskiej i in., Zysk i S-ka, Warszawa 1995, s. 67. Artykuł jest tekstem wykładu Wygotskiego wygłoszonego w 1933 roku.

<sup>59</sup> Z uwagi na to, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym mają ograniczoną możliwość czytania dużej ilości literatury, ważne są sposoby pracy z dziełem, które biorą pod uwagę czytanie poprzez konteksty kulturowe oraz zapewnienie dodatkowych „bodźców pozatekstowych”. Zob. A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Universitas, Kraków 2004.

<sup>60</sup> Zob. K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego...*; B. Dyrda, *Rola nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej uczniów w młodszym wieku szkolnym* [w:] *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące* pod red. K. Krasoń, B. Mazepy-Domagaly, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice–Katowice 2006, s. 29–39; A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka...*; K. Kuszak, *Poeta. Nauczyciel(ka). Dziecko. Twórczość dla dzieci Juliana Tuwima i Jana Brzechwy w zmieniającej się rzeczywistości przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

bądź spełniania wewnętrznych podniet płynących z potrzeb emocjonalnych. W aktach dziecięcej ekspresji objawia się paidialne<sup>61</sup> podejście do życia, które czasem dorośli bagatelizują, uznając za przejaw infantyliźmu lub braku powagi. Tymczasem właśnie chwile nieskrępowanej ekspresji są najważniejszymi momentami wychowania. Mądry nauczyciel i rodzic, podpatrując życie dziecka, włącza do działań wychowawczych ten obszar naturalnych dziecięcych odruchów i skłonności. Doskonałym miejscem dla takich inicjatyw jest sfera wychowania przez sztukę.

Interesującym przykładem zrozumienia i łączenia tych kwestii był spektakl Maliny Prześlugi pt. *Miłość nie boli, kolano boli*, w którego scenariuszu wykorzystano dziecięce monologi, proponując dorosłym i dziecięcym widzom odbierany na różnych poziomach komediodramat. Spotkanie ze sztuką teatralną zachodzi tu na kilka sposobów – od tworzenia tekstów przez dzieci po ich udział w odbiorze spektaklu. Rzecz działa się w profesjonalnym teatrze, ale pomysł autorki mógłby być inspiracją dla pracy z dziećmi w przedszkolu<sup>62</sup>. Na uwagę zasługują tu też wybrane publikacje dla najmłodszych, prace polskiej szkoły ilustracji, działalność teatrów dla dzieci. Nowoczesnym podejściem do wychowania estetycznego są innowacyjne metody pracy z tekstem literackim, w których łączy się literaturę z obszarami innych sztuk, jak muzyka, plastyka, teatr czy fotografia. Podczas takich zajęć warto uwzględnić też preferencje dzieci sygnalizowane w rozmaitych formach ekspresji. Zajęcia tego typu zwykle obfitują w akty wyrażania siebie za pomocą środków literackich, takich jak rytm, ruch, kreacja, destrukcja, meliczność, imaginacja, werbalizacja, obrazowość i inne.

Małe dziecko jest ze wszystkich stron otoczone przez artefakty świata dorosłych. Najpierw spotkanie to dokonuje się w domu rodzinnym,

---

<sup>61</sup> Paidialność rozumiem tu jako spontaniczność, dziecięcość, swobodę, beztroskę, zachowanie pierwotnie dziecięce. Por. R. Caillois, *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 1997, s. 22. Pisałam na ten temat w książce mojego autorstwa pt. *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.

<sup>62</sup> Należy dodać, że działalność Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, w którym powstał spektakl, w sposób wzorcowy pokazuje, jak należy włączać małego odbiorcę w percepcję sztuki wysokiej. Świadczą o tym prowadzone tam warsztaty dla dzieci i nauczycieli, konkursy, imprezy towarzyszące odbywającemu się tam Biennale Sztuki, publikacje.

gdzie sprzęty, przedmioty codziennego użytku, bibeloty, pamiątki rodzinne wyrażają preferowany przez rodzinę styl kultury<sup>63</sup>. Wiszące na ścianach obrazy, stare fotografie i albumy, porcelana, ozdobne tkaniny są często pierwszymi przedmiotami o znamionach sztuki, które widzi dziecko. Nie wszystkie rodziny przywiązują wagę do gromadzonych w domach przedmiotów, nie każdego stać na kosztowne, oryginalne ozdoby wykonane przez kształconego w akademii bądź ludowego artystę. Ponadto nie każda rodzina jest w stanie zapewnić dziecku kontakt z oferowaną obecnie małym dzieciom sztuką teatralną czy taneczną w postaci spektakli na żywo, które najmocniej oddziałują na widza. Myślę tu o sytuacji przed pandemią z nadzieją na powrót do tradycyjnych kontaktów w placówkach oświatowych i kulturalnych. Dopóki dziecko spędza czas głównie w rodzinie, czyli do około 3. roku życia, może korzystać z tego, co proponują najbliżsi. Warto pamiętać, że pierwsze doświadczenia pozostają w pamięci przez całe życie<sup>64</sup>, dlatego niezwykle istotna jest towarzysząca tym pierwszym spotkaniom ze sztuką atmosfera, stosunek rodziców do przedstawianych dziecku zjawisk i przedmiotów. Ponieważ małe dziecko uczy się najszybciej przez modelowanie, istotne znaczenie mają postawy rodziców, ich zainteresowanie sztuką, charakter przedmiotów, którymi się otaczają, ich stosunek do zjawisk kultury. Jedną z ważnych cech rozwojowych w okresie wczesnego dzieciństwa jest poddawanie się przedmiotom, Lew S. Wygotski twierdzi, że działaniem dziecka kierują przedmioty<sup>65</sup>. Przejawia się to w niepohamowanej potrzebie dotknięcia, zatrzymania, zobaczenia z bliska frapującego obiektu. Warto wykorzystać ten potencjał w wychowaniu estetycznym najmłodszych.

Kolejny etap stanowi wychowanie w przedszkolu. Tu działania podejmowane z dzieckiem podporządkowane są programowi ministerialnemu i przygotowywanym zgodnie z nim planom rocznym, miesięcz-

---

<sup>63</sup> Obecnie podejmowane są badania dotyczące przedmiotu i jego funkcji w kulturze (antropologia rzeczy). Por. M. Krajewski. *Ludzie i przedmioty – relacje i motywy przewodnie* [w:] *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności* pod red. J. Kowalewskiego, W. Piaska, M. Śliwy, Colloquia Humaniorum, Olsztyn 2008, s. 131–152; J. Barański, *Świat rzeczy. Zarys antropologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007; A. Mik i in. (red.), *O czym mówią rzeczy*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2019.

<sup>64</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Obrazek na całe życie. O roli pierwszych obrazów/ilustracji w życiu dziecka na przykładzie autodoświadczenia*, „Chowanna” 2015, nr 2, s. 105–117.

<sup>65</sup> L.S. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Dziecko w zabawie...*, s. 16–53.

nym, tygodniowym. Obszar wychowania estetycznego obejmuje cztery podstawowe dyscypliny: literaturę, teatr, muzykę i plastykę. Niestety, nie uwzględniono w nim fotografii, architektury, rzeźby czy filmu, uznając je prawdopodobnie za sztuki niedziecięce. Prace wykonywane przez dziecko to tylko jedna ze stron spotkania najmłodszych ze sztuką. Drugą stroną stanowi aspekt odbioru sztuki wysokiej, na który wychowanie przedszkolne nie jest w pełni przygotowane. W kontaktach ze sztuką dziecko może bowiem występować, podobnie jak dorosły, w roli twórcy i odbiorcy.

Kontakt przedszkolaka ze sztuką literacką jest zazwyczaj urozmaicony. Wychowawca czyta bądź opowiada dzieciom utwory w całości lub fragmentach, dzieci słuchają, wypowiadają się na temat zaprezentowanego im tekstu, zadają pytania, recytują wiersze, wykonują prace plastyczne, uczestniczą w inscenizacjach i małych formach teatralnych. Nauczyciele wykorzystują ponadto nagrania znanych utworów w wykonaniu aktorów. Jak pokazuje moja praktyka zawodowa, Niestety, nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że dziecko dwu-, trzyletnie preferuje treści opowiadane, gdyż język pisany jest dla niego zbyt trudny. Dzieci przedszkolne konfabulują, tworzą własne „utwory” przypominające struktury fabularne<sup>66</sup>, dramatyczne, poetyckie<sup>67</sup>, chętnie rozmawiają, zadają pytania i opowiadają<sup>68</sup>. Potrafią odtworzyć rytm i melodię utworu, rozumieją postawę bohatera, interesują się ilustracją, dziwią się metaforze. Aktywności te powinni wyzyskiwać zarówno rodzice, jak i nauczyciele.

Wiele różnych możliwości, jeśli idzie o dziecięcą aktywność, daje także muzyka (słuchanie, wykonywanie piosenek i granie prostych melodii na instrumentach perkusyjnych, rytmizowanie). W ostatnich latach coraz częściej przedszkola korzystają z lekcji muzycznych przygotowanych przez profesjonalnych muzyków<sup>69</sup>. Niezwykle ważnym składni-

---

<sup>66</sup> A. Baluch, *Co da się wyczytać z dziecięcych prabaśni?* [w:] tejsze, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie, Wrocław 1993, s. 80–94.

<sup>67</sup> Zob. H. Semenowicz, *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

<sup>68</sup> B. Boniecka, *Kształt dziecięcego słowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.

<sup>69</sup> Interesująca jest działalność w tym zakresie Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. W województwie podkarpackim działa tzw. Mobilna Filharmonia złożona z młodych muzyków, którzy mają w repertuarze specjalnie przygotowane lekcje z zakresu wychowania muzycznego.

kiem zajęć umuzykalniających w przedszkolu jest słuchanie muzyki, w tym poważnej, które uwrażliwia dziecko na charakter dźwięków wydawanych przez poszczególne instrumenty i zapoznaje je z różnorodnymi formami dzieł muzycznych. Małe dzieci są bardzo zainteresowane wszelkimi dźwiękami, także tymi, które układają się w kształt dzieła muzycznego. Reagując w spontaniczny sposób, dają dorosłym znać o swoich muzycznych preferencjach i emocjach.

Taniec, podobnie jak muzyka, wymaga specjalnych uzdolnień i przygotowania nauczyciela, dlatego jest trudny w realizacji<sup>70</sup>. Ponadto, aby zajęcia przebiegały właściwie, przedszkole powinno dysponować salą odpowiedniej wielkości, najlepiej z podłogą wykonaną z parkietu, lustrami i drążkiem. Niestety, takiej bazy nie ma prawdopodobnie żadne przedszkole w Polsce. Zajęcia taneczne nie tylko dostarczają przeżyć estetycznych, warto wiedzieć, że kształtują również umiejętność orientacji w przestrzeni, rozwijają motorykę, wzmacniają mięśnie i kości dziecka, kształtują właściwą postawę. Ruch taneczny rozwija całego człowieka, wpływając też na jego charakter i stosunek do otoczenia<sup>71</sup>. Współpraca w zespole tanecznym kształtuje ponadto relacje koleżeńskie. Dziecko w swobodnym ruchu pokazuje, jak potrafi wykorzystać daną mu do aktywności przestrzeń. W okresie wczesnego dzieciństwa jego ciała nie krępują konwenanse czy ograniczenia typowe dla wieku dorastania. Taniec jest wówczas najlepszą aktywnością, by rozwijać dziecięcą świadomość ciała<sup>72</sup>. Wszystko to wpływa na rozwój sfery intelektualnej, emocjonalnej i społecznej dziecka, kompensuje niedobory i pomaga zaistnieć w świecie<sup>73</sup>. Aby dzieci chętnie uczestniczyły w zajęciach tanecznych, powinny też zetknąć się ze sztuką taneczną jako odbiorcy. Na pewno najciekawszą formą kontaktu byłoby uczestnictwo w odbiorze profesjonalnego spektaklu baletowego, jednak często trudno osiągnąć

---

<sup>70</sup> W polskich przedszkolach najczęściej zatrudniani są specjaliści do prowadzenia rytmiki, która w jakiejś mierze wprowadza dziecko w świat form tanecznych.

<sup>71</sup> A. Makuszevska, *Uczeń, widz, współtwórca – wartości edukacyjne tańca i dzieciństwa teatru baletowego w kształceniu dzieci i młodzieży*, „Annales Universitatis Paedagogiae Cracoviensis” 2019, t. 11, nr 2, s. 49–59.

<sup>72</sup> Na temat świadomości ciała czytaj w: R. Shusterman, *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*, przeł. W. Małecki, S. Stankiewicz, Universitas, Kraków 2010.

<sup>73</sup> Por. A. Ungeheuer-Gołąb, *Gdy tańczę, to mówię. Pro- i parataneczne komunikowanie się dziecka ze światem*, „Glissando” 2015, nr 27(27).

ten cel, zwłaszcza w środowiskach prowincjonalnych. Moim zdaniem współcześnie realizowana edukacja (szkolna) małego dziecka stwarza bardzo ograniczone możliwości w tym względzie, mimo iż wiadome jest, że wykorzystywanie plastyki ciała należy do podstawowych aktywności wieku dziecięcego. Współcześni twórcy programów nauczania i wychowania powinni wziąć sobie do serca to zaniedbanie, tym bardziej że obecnie coraz głośniej mówi się o kwestiach somaestetyki, w której zwraca się uwagę na sztuki powiązane z ciałem<sup>74</sup>.

Ograniczone są także możliwości rozwijania w polskim przedszkolu pasji teatralnych. Choć małe formy teatralne są bardzo często realizowane przez nauczycieli, środki konieczne do takich działań właściwie w przedszkolu nie istnieją. Placówki rzadko dysponują wydzieloną przestrzenią sceniczną, kurtyną, oświetleniem itp. Scenografie do przedstawień wykonywane są najczęściej przez nauczycieli i rodziców lub tworzone „z tego, co pod ręką”. Wychowawca przedszkolny nie może też swobodnie korzystać z porad specjalistów (choreografa, reżysera), ponieważ placówki przedszkolne nie dysponują środkami na te cele. Tymczasem „wchodzenie w rolę” jest jedną z podstawowych aktywności dziecka w wieku przedszkolnym<sup>75</sup>. Daje mu poczucie siły i bezpieczeństwa, rozwija wyobraźnię, pozwala na dotarcie do podświadomych pragnień. To, co dorośli nazywają udawaniem, wiąże się z dziecięcą potrzebą typu *mimicry*, która opiera się na skłonnościach naśladowczych<sup>76</sup>, ułatwiających dziecku dostosowanie się do życia w społeczności dorosłych. Trudno wyobrazić sobie dzieciństwo bez zabaw o charakterze parateatralnym, dlatego uważam, że każde przedszkole powinno stwarzać jak najlepsze warunki do aktywności teatralnej, a także do percepcji sztuki teatru. Poza udziałem w przedszkolnych występach bardzo rozwijające będzie dla dziecka uczestnictwo w spektaklach jako widz. Taką możliwość daje bogaty repertuar teatrów dla dzieci, które dają przedstawienia nie tylko w swych siedzibach, ale

---

<sup>74</sup> R. Shusterman, *Myślenie ciała. Eseje z zakresu somaestetyki*, przeł. P. Poniatowska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2016, s. 46.

<sup>75</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Między „naprawdę” a „na niby”*. *O zabawie dramatycznej jako formie proteatralnej* [w:] *Między teatrem a światem. W kręgu problemów dramatu, sztuki scenicznej i teatralizacji kultury* pod red. R. Strzeleckiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 185-193.

<sup>76</sup> R. Caillois, *Gry i ludzie...*, s. 27.

także podczas tournée. Znany był swego czasu zwyczaj zapraszania do przedszkola aktora z programem indywidualnym, ale w moim odczuciu występy tego typu nie mogą zastąpić dziecku spotkania w prawdziwym teatrze.

Sztuki takie jak fotografia czy film są właściwie w edukacji przedszkolnej nieobecne (z wyjątkiem filmów animowanych, z którymi dziecko styka się w domu, a także nieraz w przedszkolu)<sup>77</sup>. A szkoda, bo właśnie w okresie pandemii właściwie przygotowany wybór filmów i fotografii stanowiłby doskonałą pomoc dydaktyczno-wychowawczą. Oczywiście wykorzystuje się materiały fotograficzne w postaci środków dydaktycznych. Gdy nauczyciel chce zapoznać dzieci z wyglądem zwierząt, roślin, przedmiotów, zjawisk, zwykle posługuje się fotografiami. Nie jest to jednak działanie realizujące cele wychowania przez sztukę. Dziecko przedszkolne w bardzo nikłym stopniu korzysta z obszaru fotografii artystycznej<sup>78</sup>. Podobnie jest z filmem. Przedszkolaki prawdopodobnie oglądają czasem popularne kreskówki czy filmy animowane produkowane przez wytwórnię Walta Disneya albo japońskie koncerty. Nie wiemy jednak na pewno, czy nauczyciele i rodzice zwracają uwagę na formę artystyczną tych produkcji. Czy zauważają różnice między filmem o Jerrym a obrazem z cyklu *Opowieści z mchu i paproci*. Sfera ruchomego obrazu jest więc w przedszkolu miejscem do zagospodarowania. Trudno zrozumieć takie minimalistyczne podejście w latach dwudziestych XXI wieku. Wszak dzisiejsze cztero-, pięcioletki będą dorosłe w roku 2040, to już będzie prawie połowa stulecia, w którym sztuki obrazowe rozwijają się bardzo intensywnie, a roczniki lat 90. nazywane są w mediach „pokoleniem obrazu”. Za dwadzieścia lat postępek w tej dzie-

---

<sup>77</sup> W obecnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego brakuje odniesień do tych obszarów.

<sup>78</sup> Wśród publikacji z zakresu wychowania estetycznego brakuje pozycji na temat metod pracy z fotografią na poziomie elementarnym. Natomiast w edukacji klas starszych można wykorzystać tezy z prac teoretycznych dotyczących relacji między fotografią a literaturą. Por. M. Koszowy, *Słowo w kadrze. Literatura i fotografia; fotografia i literatura*, „Rocznik Komparatystyczny” 2014, nr 5, s. 249–263; W. Strokowski, „*Polonista fotogeniczny*”, czyli o fotografii w edukacji polonistycznej [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2005, s. 211–234. Ważną pozycją pokazującą istotę sztuki fotograficznej jest słynna książka S. Sontag *O fotografii*, Wydawnictwo Karakter, Warszawa 2017.

dzinie będzie jeszcze bardziej znaczący. Współczesne dziecko powinno więc być przygotowane do rozumienia i odbioru tych zjawisk.

Sztuką bardziej tradycyjną wydaje się rzeźba, która powinna angażować przedszkolaka nie tylko w zimie podczas lepienia śniegowych bałwanów. Dziecko w okresie przedszkolnym ma wielką potrzebę tworzenia, która często przejawia się w lepieniu i budowaniu form przestrzennych. Ta cecha dziecięcego rozwoju otwiera szeroki wachlarz aktywności wychowanka i powinna znaleźć odzwierciedlenie w procesie wychowania przedszkolnego. Więcej środków należałoby zatem przeznaczać na duże ilości mas plastycznych i innych materiałów, z których dzieci mogłyby tworzyć swe dzieła. Korzyści z wykonywania rozmaitej wielkości struktur przestrzennych z wykorzystaniem gliny czy masy solnej są ogromne – od usprawniania motoryki małej po rozwój wyobraźni przestrzennej.

Zajęcia plastyczne, podobnie jak literackie, odbywają się w przedszkolu najczęściej. Młodsze dzieci zwykle kolorują (wypełniają przestrzeń konturu), rysują, malują, robią wydzieranki z papieru. W zależności od przygotowania i inwencji nauczyciela stosowane są tu różne techniki plastyczne. Prace powstają często pod wpływem poznanej lektury, odbytej wycieczki, indywidualnego przeżycia. Także w tym obszarze przedszkole powinno dysponować bogatą ofertą „ciekawych” materiałów – różnorodnych rodzajów kredek i farb, kredy, węgla, rozmaitych pędzli, papieru, a także blejtramów. Warto mieć na uwadze, że niektóre z dzieci nigdy już później w swym dojrzałym życiu nie wrócą do pasji rysowania i malowania. Trzeba o tym pamiętać, prowadząc dla nich zajęcia plastyczne.

Ktoś może uznać, że tego typu specjalistyczna aktywność powinna być podejmowana w placówkach kulturalno-oświatowych – świetlicach, domach kultury, bibliotekach. W moim odczuciu to jednak przedszkole powinno być miejscem, w którym dziecko w sposób autentyczny może wyrażać swą ekspresję w różnych dziedzinach sztuki oraz poznawać jej różne odmiany pod okiem specjalisty – dobrze przygotowanego nauczyciela.

Wczesne dzieciństwo to bardzo dobry czas na pierwsze kontakty z wytworami sztuki w ich autentycznym środowisku. Przy dobrej organizacji pracy wychowankowie miejskich placówek mogą uczestniczyć w wystawach, spektaklach teatralnych, seansach filmowych, koncertach. Obraz czy fotografia wyeksponowane w galerii pobudzają do zgoła od-

miennych – silniejszych i bardziej emocjonalnych – doznań niż reprodukcje przeglądane na przedszkolnym stoliku. Tego typu spotkania wytwarzają atmosferę święta, tajemnicy, wzniosłości, poza tym zwyczajnie cieszą. Do niedawna sztuka malarska pozostawała poza zainteresowaniami dziecka. Malarstwo tworzone było głównie dla dorosłych, a małego dziecka nie zaliczano do grona odbiorców dzieł prezentowanych w salach wystawowych. Od czasu jednak, gdy doceniono ilustrację książkową<sup>79</sup> i dostrzeżono, że jest sztuką wysoką, także najmłodszy mogą uczestniczyć w interesujących wernisażach<sup>80</sup>. Prace tam wystawiane nie są tworzone „dla” dziecka, ze specyficznym celem moralizatorskim, ale stanowią koniunkcję wypracowanych dotąd modeli kontaktu młodych ze sztuką. Europejskie galerie sztuki współczesnej coraz częściej wychodzą z propozycjami zajęć dla dzieci<sup>81</sup>. Innowacyjne formy pracy cieszą się obecnie dużym powodzeniem wśród dzieci i dorosłych, którzy rozumieją, że dziecko jest wrażliwym i mądrym konsumentem współczesnej kultury.

Podobnie jak z malarstwem i literaturą, która doczekała się właściwego miejsca wśród sztuk adresowanych do dziecka, należałoby na szerszą skalę zapoznawać dzieci z rzeźbą, architekturą, fotografią czy filmem. Jeśli organizuje się dla przedszkolaków z mniejszych miejscowości wycieczki do filharmonii, to powinno się w tej samej mierze

---

<sup>79</sup> W ostatnim czasie ilustracja książkowa trafiła do kręgu zainteresowań polskich badaczy – historyków sztuki i literaturoznawców. Zob. A. Wincencjusz-Patyna, *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980: artystyczne kreacje i realizacje*, Akademia Sztuk Pięknych, Wrocław 2008; M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2017; B. Gawryluk, *Ilustratorci, ilustratorzy. Motylki z okładki i smoki bez wąsów*, projekt Anna Pol, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2019; A. Wincencjusz-Patyna (red.), *Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2020.

<sup>80</sup> Jako przykład mogą służyć m.in. tegoroczna (2021) wystawa prac Józefa Wilkononia – „Zwierzyniec królewski”, „Muzeum Pana Tadeusza” we Wrocławiu, które posiada szeroką ofertę dla małych dzieci (<https://muzeumpanatadeusza.ossolineum.pl/wystawy-czasowe/stepan-zavrel-ilustracje/>), Muzeum Dobranocek w Rzeszowie (<https://www.muzeum-dobranoczek.pl/wystawy-czasowe>), działalność Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu (<https://csdpoznan.pl/kontakt>) [data dostępu: 18.09.2021].

<sup>81</sup> Np. Moderna Museet w Sztokholmie (<https://www.modernamuseet.se/stockholm/sv/besok-museet/familj/>); <https://www.modernamuseet.se/stockholm/sv/aktiviteter/babyvisningar/>) [data dostępu: 18.09.2021] czy np. wystawa ilustracji Svena Nordquista w Kulturhuset w Sztokholmie w 2017 r., [https://www.barnistan-se.translate.google.com/translate?\\_x\\_tr\\_sl=sv&\\_x\\_tr\\_tl=pl&\\_x\\_tr\\_hl=pl&\\_x\\_tr\\_pto=nui,sc,elem](https://www.barnistan-se.translate.google.com/translate?_x_tr_sl=sv&_x_tr_tl=pl&_x_tr_hl=pl&_x_tr_pto=nui,sc,elem) [data dostępu: 21.09.2021].

uwzględniać kontakt tych dzieci z pozostałymi rodzajami sztuki. Z kolei dzieci z dużego miasta powinny mieć możliwość zetknięcia się ze sztuką ludową w jej naturalnym środowisku<sup>82</sup>.

Ambitny plan wychowania przez sztukę może wydawać się górnolotnym marzeniem, wyidealizowanym sposobem kształcenia dziecka, które przecież jest po prostu małe i nie potrzebuje wiele. Z taką krytyką dzieciństwa wiąże się znany w pedagogice „błąd w wychowaniu” wynikający z określonego typu „reprezentacji w świadomości odbiorcy dziecka w toku interakcji wychowawczej”<sup>83</sup>. Wydaje się, że pewna część społeczeństwa dorosłych wciąż obawia się dziecka, w wyniku czego przyjmuje wobec dzieci postawy rygorystyczne, agresywne, hamujące, obojętne, uległe, niekonsekwentne, wyręczające i idealizujące<sup>84</sup>. Dziecko jest wówczas postrzegane jako słabsze i niepełnowartościowe, a zatem gorsze od dorosłego, czyli także głupsze. Takie przeświadczenie prowadzi nieuchronnie do postaw zachowawczych w wychowaniu. Tymczasem konieczność rezygnacji z takiego podejścia postulował już Janusz Korczak, który uważał, że dziecko jest nie małe, a „wielkie”. Przyjmując ten punkt widzenia, należy wziąć pod uwagę, że plan spotkań dziecka ze sztuką musi spełniać nowe, wymagające warunki, pomimo że niektórym dorosłym z pewnością wydadzą się niewygodne.

Racjonalny kontakt dziecka ze sztuką zależy od sposobu myślenia o dziecku i postaw wobec niego. Gdy w spotkaniu bierze udział dziecko, powinniśmy zadbać, by między jego uczestnikami toczył się partnerski dialog<sup>85</sup>. W procesie wychowania przez sztukę chodzi bowiem właśnie o dialog, w którym każdy z rozmówców dowiaduje się czegoś nowego nie tylko o przedmiocie rozmowy, ale i o sobie samym. Zdaniem Grzegorza Leszczyńskiego ta niesymetryczność dialogu między dzieckiem a dorosłym w sytuacjach wychowawczych powoli łagodnieje. Dzisiaj każdy już wie, że dziecko jest ważnym, o ile nie najważniejszym podmiotem społeczeństwa, że podobnie jak dorosły ma swoje prawa, a w

---

<sup>82</sup> Bibliotekarka z wiejskiej szkoły w Bieszczadach opowiadała mi, że wielkim zaskoczeniem dla uczestników warsztatów literackich, w których brały udział dzieci z wielkiej aglomeracji, była wiadomość, że jajka znoszą mieszkające w kurnikach żywe kury.

<sup>83</sup> A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa 1990, s. 83.

<sup>84</sup> Tamże s. 80.

<sup>85</sup> Zob. M. Buber, *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.

kontekście podejścia do sztuki zasługuje na miano twórcy<sup>86</sup>. Czasem jednak, obserwując rzeczywistość, można odnieść wrażenie, że zjawisko to nadal pozostaje w sferze życzeniowej.

Przedszkole jest jednym z tych miejsc, w których nadrzędnym celem wydaje się porządkowanie życia. Jednostajny rytm dnia, zajęcia podporządkowane programowi, planom, konspektom, wdrażanie do „bycia grzecznym” to niezbywalne elementy funkcjonowania tej instytucji. Zatrważająco często zdarza się, że podczas zajęć dzieci wykonują poważnie prace typowo naśladowcze, niekoniecznie twórcze, jak np. kolorowanie pustych konturów. Zadanie to rozwija wprawdzie motorykę małą, ale jest jedynie namiastką zajęć plastycznych. Tego typu podejście raczej nie prowadzi do spotkania ze sztuką. Istotą sztuki jest bowiem bunt, przeciwstawianie się zastanemu łaadowi. Jaka zatem aktywność dziecka będzie wyrażać tę cechę? Oryginalność, przekora, tzw. „fisjowanie”, które cechują zachowanie małego dziecka, są często postrzegane jako przejaw niesubordynacji i piętnowane, a bierne podporządkowanie, umiejętność identycznego odtworzenia są nagradzane. Czy ów typowy kierunek procesu wychowania rozumianego jako kształtowanie dziecka na podobieństwo wzoru akceptowanego przez wychowawcę na pewno prowadzi do rozwoju wrażliwości estetycznej? Weźmy przykład inscenizacji, w których dzieci, stojąc „sztywno”, recytują wiersze (*notabene*, czy wychowawca pyta dziecko, czy chce recytować dany utwór, czy może wolałoby inny?). Moim zdaniem w tym obszarze powinno się zmierzać w stronę dziecięcej ekspresji, która prowokuje do podrygiwania, wiercenia się i kręcenia w kółko, wykrzykiwania, mylenia się<sup>87</sup>. Podobnie rzecz się ma z zajęciami tanecznymi, które najczęściej mają prowadzić do odtworzenia wyuczonego układu, tak aby obserwujący występ rodzice utwierdzili się w przekonaniu, że dziecko robi postępy. Wydaje się, że taniec powinien w tym wypadku być formą aktywności, w której dziecko odkrywa i realizuje swą wolność, nieskrępowany ruch

---

<sup>86</sup> G. Leszczyński, *Sztuka dla dziecka. Dziecko dla sztuki. Alternatywy i koniunkcje* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersyte-  
tu Rzeszowskiego pod red. A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć, Rzeszów 2016, s. 13–24.

<sup>87</sup> Zdaniem psychologów potrzeba ekspresji jest typowa dla człowieka i ujawnia się w wieku przedszkolnym jako ekspresja spontaniczna, a następnie zamierzona. Obejmuje różne formy (ruchowe, plastyczne, werbalne, wokalne). Por. M. Kielar, *O ekspresji werbalnej dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1983, nr 20, s. 563.

poddający się brzmieniom i rytmom. Istota piękna, na którą zwykle powołują się pedagodzy, przekornie tkwi w oddanych tu alternatywnych możliwościach. Wychowanie przez sztukę uwzględnia bowiem niepowtarzalność każdego z wychowanków, której docenienie i rozwijanie wzbogaca wspólnotę, w której żyje.

Przedstawione tu zagadnienia prowadzą do konkluzji, że spotkanie dziecka ze sztuką powinno zachodzić w perspektywie wspólnotowej dziecka i dorosłego. Najlepiej odpowiada temu model wychowania przez sztukę proponowany przez Leszczyńskiego – „podmiotowy, oddolny i buntowniczy”, będący koniunkcją „właściwych dziecku i człowiekowi dorosłemu perspektyw postrzegania świata”<sup>88</sup>. Warto na koniec zauważyć, że spotkanie zwykle oznacza początek. Spotkanie małego dziecka ze sztuką zawsze powinno mieć znamiona początku, tym bardziej że bez spotkania nie ma rozmowy – ani dyskusji, ani dialogu.

### 1.3. Gdy myślę o wychowaniu przez sztukę...

Dwudziesty wiek przyniósł silne zainteresowanie dzieckiem i jego sprawami, w tym dziecięcymi potrzebami. Zwrócono uwagę na konieczność traktowania dziecka jako istoty na swój sposób mądrej i zaczęto koncentrować się na dostarczaniu mu różnorodnych bodźców do rozwoju. Zauważono też, że dziecko jest wrażliwe. Jednym z pierwszych dowodów na wrażliwość literacką dziecięcej psychiki było doświadczenie Stefana Szumana, które przeprowadził na swej czteroletniej córce<sup>89</sup>.

Wiele osób powie, że dziecko bez wątpienia ma styczność ze sztuką, choćby przez aktywność, którą podejmuje w przedszkolu i szkole. W wielu wypadkach rzeczywiście poznaje ono działania, które należą do ważnej kulturowej spuścizny... ale nie zawsze. Warto się zastanowić, czy w placówkach edukacyjno-wychowawczych dziecko rzeczywiście, systemowo styka się ze sztuką i działaniem, które we właściwy sposób rozwija jego późniejsze upodobania estetyczne.

---

<sup>88</sup> G. Leszczyński, *Sztuka dla dziecka...*, s. 23.

<sup>89</sup> S. Szuman, *Wpływ bajki na psychikę dziecka...*

Gdy myślę o wychowaniu przez sztukę, rozumiem je podobnie jak H. Read, który pisał: „nie chodzi mi po prostu o «wychowanie artystyczne» jako takie, które właściwie należałoby nazwać kształceniem wizualnym albo plastycznym, lecz o taką postać wychowania, która obejmuje wszystkie formy osobistej ekspresji literackiej i poetyckiej (słownej), muzycznej [także tanecznej i teatralnej – A.U.G.] – słowem, formy integralnego zbliżenia do rzeczywistości metodą, którą chciałbym nazwać wychowaniem estetycznym, obejmującym zarazem kształcenie tych zmysłów, na których opiera się świadomość jednostki, a wraz z nią ostatecznie inteligencja i zdolność do wydawania sądów. Tylko poprzez harmonijną i nawykową zgodność tych zmysłów ze światem zewnętrznym może powstać zintegrowana osobowość”<sup>90</sup>. Jak napisałam wcześniej, chodzi o to, aby dziecko żyło wśród sztuk, tak jak żyje wśród ludzi, roślin i zwierząt. Wychowanie przez sztukę bywa niekiedy rozumiane bardzo wąsko – jako obszar, w którym postawiono znak równości między pojęciami sztuka i plastyka. Tymczasem chodzi tu o najszersze rozumienie pojęcia *ars*. Jeśli uznamy, że dotyczy ono wielu zjawisk: muzyki, literatury, tańca, teatru, sztuki plastycznej i wizualnej, architektury, a także – rozumując jeszcze szerzej – wszelkich harmonijnych i estetycznych przejawów życia człowieka, wówczas zauważymy, że bezrefleksyjne kolorowanie przez cztero-latka pustych konturów to za mało.

Aby nieco ozdrowić system edukacji najmłodszych, należałoby zatem zwrócić się ku wspomnianej już tutaj myśli, na przekór tym, którzy twierdzą, że jest zbyt utopijna. W obliczu zmian społecznych współczesnego świata, rozwoju techniki, ale też nadal trapiących dzisiejszą rzeczywistość nierówności i politycznych awantur ludzie nauki i sztuki – humaniści powinni silniej dawać znać światu o potrzebie tworzenia człowieka uskrzydłonego<sup>91</sup>. Gdybyśmy chcieli zobaczyć go już w małym dziecku, dawałoby to nadzieję na szczęśliwą przyszłość. Warto zauważyć, że negatywne zjawiska cywilizacyjne nasilają się. Alienacja, prowadząca do atrofii wrażliwości, upowszechnienie racjonalizmu, sprzeczność sztuki, w wyniku której banał zastępuje wartości autentyczne – wszystko to dotyka nasze coraz wyżej ucywilizowane społeczeństwo. Dzieło sztuki wymaga od odbiorcy pewnego poziomu wrażliwości estetycznej, który wciąż jest dostępny niewielkiej grupie społecznej.

---

<sup>90</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*, s. 14.

<sup>91</sup> I. Wojnar, *Wstęp* do: tamże, s. V.

Wiemy już, że tylko poprzez rozwój wrażliwości można dokonać przemiany jakościowej. Dlatego właśnie tak ważny jest kontakt ze sztuką w okresie wczesnego dzieciństwa. Chodzi w nim bowiem o wypracowanie swoistej gotowości. Podobnie jak wspomaga się gotowość do nauki czytania, pisania i liczenia, tak można osiągnąć gotowość do przyjęcia przez dziecko sztuki wysokiej. Tezą dzisiejszych rozważań jest zatem wciąż żywa myśl angielskiego pedagoga: „**sztuka winna być podstawą wychowania**”<sup>92</sup>.

Dziecko poznaje świat w sposób zmysłowy. Czyni to także dorosły, ale głównie w okresie dzieciństwa sensomotoryczność jest typową cechą procesu poznania. W wychowaniu przez sztukę należy więc dążyć do tego, aby zmysłowość poznania stała się aktem utrwalonym, który w dalszym rozwoju rosnącego człowieka będzie kierował jego kontaktami z literaturą, muzyką, teatrem. Wówczas możemy mówić o pełnym byciu dziecka wśród sztuk. Anna Chęćka-Gotkowicz, która zajmuje się estetyką muzyki, przywołuje pojęcie „niewinnego słuchacza”, jakim jest każdy, kto wobec muzyki przyjmuje „postawę otwarcia i gotowości”<sup>93</sup>. Zjawisko to należałoby przenieść na pozostałe dziedziny sztuki i doskonalić je w okresie wczesnego rozwoju, kiedy dziecko jest otwarte i gotowe. Otwarte na nowe doznania – obrazy, dźwięki i ruchy, i gotowe je poznawać i uczyć się ich. Niewinność odbioru sztuki zakłada świeżość procesu poznania, brak doświadczeń, odkrywanie wciąż na nowo tych samych jakości. Przejawia się zaś w dziecięcych aktach powrotów do tych samych utworów literackich, obrazów, piosenek, bo dziecko samo w sobie czuje potrzebę doznawania przyjemności z aktów słuchania i oglądania dzieł – dokładnego ich poznawania. Proces rozumienia muzyki we wczesnym dzieciństwie dziecko niejednokrotnie oddaje gestem, ruchem, tańcem i głosem. Przedstawia w ten sposób jej cechy ekspresywne, dynamiczne i rytm. Choć zachowanie dziecka ma charakter intuicyjny, w tych cielesnych aktach ujawnia się swoiste rozumienie muzyki jako sztuki. Podobne reakcje towarzyszą dziecięcemu odbiorowi literatury<sup>94</sup>. Razem z niewinnym uchem współlistnieje bowiem w dzieciństwie

---

<sup>92</sup> Tamże, s. XXVI.

<sup>93</sup> A. Chęćka-Gotkowicz, *Ucho i umysł. Szkice o doświadczeniu muzyki*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2012, s. 8.

<sup>94</sup> Por. K. Czukowski, *Od dwóch do pięciu*, przeł. W. Woroszyński, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962; J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*

niewinne oko<sup>95</sup>. Dziecięce oglądanie świata, w tym dzieł sztuk plastycznych i wizualnych, jest często zwrócone ku wnętrzu. Zapamiętane obrazy i związane z nimi odczucia tworzą kontekst dla następnych. Stają się poznanym w dzieciństwie „źródłem”, z którego dziecko może czerpać przez całe życie<sup>96</sup>. Co dzieje się, gdy takiego „źródła” nie ma?

Przypominam sobie zajęcia z arteterapii, które prowadziłam w grupie dwudziestoletnich osób. Podczas spotkań korzystałam z utworów muzycznych i literackich. Odbiór muzyki miał być intuicyjny, oparty na indywidualnych wewnętrznych impulsach każdego ze studentów i służył wspomaganiu odbioru literatury. Na koniec poprosiłam słuchaczy, by wskazali utwory, których chcieliby wysłuchać ponownie. Mało kto oddał swój głos na muzykę poważną, wybrano głównie utwory muzyki popularnej. Zapytałam uczestników, czy rozpoznają wykonawców, kompozytorów albo tytuły utworów. Nie było ich wiele: *Koncerty Brandenburskie* Johanna Sebastiana Bacha, *Pory roku* Antonia Vivaldiego, aria *La mamma morta* Umberta Giordana w wykonaniu Marii Callas, *Grande Valse Brillante* w wykonaniu Ewy Demarczyk, *Back to black* z repertuaru Amy Winehouse, *Angelologia* Grzegorza Turnaua. Wśród pięćdziesięciu osób tylko kilka rozpoznało muzykę Vivaldiego i Bacha, wokalistka Amy Winehouse kojarzona była głównie z muzyką popularną, nie z jazzem. Nikt nie rozpoznał Ewy Demarczyk, i nikt nie znał głosu Marii Callas. Z zażenowaniem muszę dodać, że tylko jedna osoba znała nazwisko włoskiej primadonny. Można zadawać pytanie: Czy ci młodzi ludzie, po maturze, powinni znać tę twórczość muzyczną? Czy to wymóg? Problem rozszerza się tu jednak poza zjawisko „poznania”, poza status wiedzy. Kwestia ta dotyka bowiem wrażliwości. Mówi o tym, że osoby te nie doświadczyły dotąd wewnętrznego poruszenia, jakie zwykle rodzi się pod wpływem utworów tego rodzaju. Istnieje też obawa, że już nigdy go nie doświadczą, bo muzyka ta nie wzbudziła w nich szczególnych wrażeń. I jest to według mnie wielka strata, bo są wśród nas tacy, którzy czują się wzruszeni za każdym razem, gdy słuchają arii *La mamma morta* w wykonaniu Callas. Sztuka, choć porusza odbiorcę tak, że prawie rani, w konsekwencji powoduje, że jego życie staje się prawdziwsze. Aby zatem formować społeczeństwo, które żyje prawdziwie, warto sięgać po sztukę. Nie można jednak

---

<sup>95</sup> I. Wojnar, *Wstęp do...*, s. LII.

<sup>96</sup> Pisałam na ten temat w artykule pt. *Obrazek na całe życie...*

rozpocząć tego zadania w połowie drogi, należy realizować je na jej początku, kiedy dziecko jest małe. D.W. Winnicot pisze, że punktem wyjścia jest dom<sup>97</sup>, zatem już rodzina powinna rozpocząć starania o włączanie w życie dziecka dzieł sztuki. Warto jednak pamiętać, że dla wielu dzieci to placówki wychowawczo-oświatowe, jak żłobek i przedszkole, a później klasy początkowe czy szkolna świetlica, stają się miejscem, w którym przebywają najczęściej. Niekiedy właśnie tam po raz pierwszy mogą doświadczyć wzruszenia związanego z odbiorem sztuki.

Teoria Reada zakłada, że sztuka pomaga w harmonizowaniu rozregulowanej osobowości. Winnicot, który wprowadza pojęcie „zdrowej jednostki”, twierdzi, że w rozwoju zdrowego społeczeństwa niezbędne jest korzystanie z dóbr kultury. O ile jednak Read skupia się na procesach regulacyjnych prowadzących do integracji, o tyle Winnicot zwraca uwagę na ważną funkcję dezintegracyjną sztuki – „znaczna część przyjemności związanej z doświadczaniem sztuki w tej czy innej postaci wynika ze zbliżenia się do stanu niezintegrowania, do którego twórczość artysty może bezpiecznie prowadzić słuchacza czy widza. Tak więc tam, gdzie dokonanie artysty może być wspaniałe, doświadczenie porażki tuż przed osiągnięciem pełnego sukcesu może być źródłem wielkiego bólu u odbiorców, ponieważ przybliża ich do stanu dezintegracji lub wspomnienia dezintegracji i tam ich pozostawia. Uznanie dla sztuki trzyma więc ludzi w niepokoju, ponieważ osiągnięcie jest tu bardzo bliskie bolesnej porażce. Doświadczenie to trzeba uznać za część zdrowia”<sup>98</sup>. Kontakt ze sztuką przyzwyczajają zatem człowieka do kryzysów, które czekają na niego w ciągu życia. Pisząc o życiu zdrowej jednostki, Winnicot wyróżnia trzy sfery życia, w których uczestniczy człowiek, są to: życie w świecie, życie w osobistej rzeczywistości psychicznej i – niezwykle ważny dla dzisiejszych rozważań – obszar doświadczenia kulturowego. Zdaniem badacza „Doświadczenie kulturowe na początku, w zabawie prowadzi do ludzkiego dziedzictwa, obejmującego sztukę, mity historii, stopniowy postęp myśli filozoficznej i zagadki związane z matematyką, zarządzanie grupami i religię”<sup>99</sup>. Badacz poszukuje miejsca dla tego ob-

---

<sup>97</sup> D.W. Winnicot, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2010.

<sup>98</sup> Tamże, s. 30.

<sup>99</sup> Tamże, s. 37.

szaru. Dla nas istotna jest konkluzja, w której uznaje on, że doświadczenie kulturowe zaczyna się w „przestrzeni potencjalnej między dzieckiem a matką, kiedy na skutek doświadczenia dziecko nabrało w dużym stopniu zaufania do matki, że będzie ona tam, gdzie trzeba, jeśli będzie nagle potrzebna”<sup>100</sup>. Podobne miejsce zajmuje pierwsza żłobkowa czy przedszkolna opiekunka – powinna „być zawsze tam, gdzie trzeba, jeśli nagle będzie potrzebna”. Myślę, że nie chodzi tu jedynie o potrzeby fizjologiczne, choć zapewne od nich zaczyna się ów związek, równie ważne są potrzeby emocjonalne i duchowe małego dziecka.

Podmiotem rozważań jest małe dziecko, zatem interesującym nas obszarem staje się środowisko, w jakim żyje – rodzina i placówki wychowawczo-edukacyjne, jak żłobek i przedszkole. Obcowanie dziecka ze sztuką (tu: sztukami) odbywa się poprzez wychowanie **przez** sztukę, które w końcowym efekcie daje wychowanie **do** sztuki<sup>101</sup>. Problem ten może wydawać się marginalny w konfrontacji z wielością obszarów wychowania i edukacji, którym podlega dziecko. Zastanówmy się jednak, czemu właściwie ma służyć proces wychowywania i edukowania młodych pokoleń. Czy chodzi przede wszystkim o rozwój intelektualny albo emocjonalny? Czy ważne są jakość i ilość wiedzy, którą ma osiąść wychowanek, a później uczeń? Czy istotne jest to, jak podopieczny będzie sobie radził w dorosłym życiu? Można by zadawać jeszcze więcej takich pytań i wszystkie byłyby równie ważne. Rzadko jednak mówi się o tym, że aby człowiek szczęśliwie funkcjonował w większości dziedzin życia, powinien mieć ustalony stosunek do zjawisk kultury, w tym sztuki.

Jest zatem oczywiste, że dorośli zajmujący się edukacją i wychowaniem dziecka, szczególnie dzieci małych, powinni skoncentrować swe środki na rozwoju bazy, która umożliwi właściwy kontakt małego dziecka z kulturą. Doświadczenia związane ze sztuką zdobyte i utrwalone w postaci pozytywnych wzorców we wczesnym dzieciństwie pozwolą na pełny kontakt ze sztuką w życiu dorosłym. Pomogą wypełnić sale filharmonii i teatrów, ale nade wszystko spowodują, że jak pisał Winnicot, ludzkie społeczeństwo będzie „zdrowe”. Doświadczenia kulturowe, jakich może doznawać człowiek, przewyższają doświadczenia wszystkich

---

<sup>100</sup> Tamże.

<sup>101</sup> Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 147.

istot żywych<sup>102</sup>. Uzmysławia nam to, że kultura i sztuka są tym, co znacząco odróżnia, ale też wyróżnia człowieka ze świata żywych organizmów. Jako społeczeństwo powinniśmy to pielęgnować.

#### 1.4. Poezja dla dzieci – próby klasyfikacji

O poezji dla dzieci, szczególnie o liryce II połowy XX wieku, można by pisać szerokie studium, które pokazałoby jej szczególne wartości i cechy. Podobnie jak następowały zmiany w materii twórczości lirycznej dla dorosłych<sup>103</sup> oraz w kształcie poetyckiej książki<sup>104</sup>, tak zmieniał się obraz liryki kierowanej do dzieci. Początki poezji dla dzieci w Polsce przypadają na I połowę XIX wieku, kiedy Stanisław Jachowicz publikował swe *Bajki i powieści* (1824). Zbiór nasycony dydaktycznym i moralizatorskim przesłaniem przyniósł powiew nowości, choć teksty wzorowane były na twórczości pedagogów niemieckich i zawierały oświeceniowe dydaktyczne wskazówki. Jachowiczowskie bajeczki i powiastki, dzięki wychowawczym akcentom, zrosły się na długi czas z procesem wychowywania dzieci. Treści tych utworów dotyczyły bowiem zachowania najmłodszych, postaw wobec zjawisk rzeczywistości, kodeksu właściwego, według dorosłych, postępowania. Dzisiaj korzystanie z nich jest zwykle opatrzone żartobliwym komentarzem, oprawą inscenizacyjną, refleksją o charakterze wspomnieniowym<sup>105</sup>. Należy jednak zauważyć, że pod koniec tego właśnie XIX stulecia, w którym dziecko wciąż było tylko przedmiotem do kształtowania, Teofil Lenartowicz i Maria Konopnicka pisali wiersze adresowane do dziecięcej wrażliwości. To, co dla Jachowicza było ledwie nikłą intuicją, dla Konopnickiej stało się

---

<sup>102</sup> Tamże, s. 38.

<sup>103</sup> J. Orska, *Liryczne narracje, nowe tendencje w poezji polskiej 1989–2006*, Universitas, Kraków 2006.

<sup>104</sup> I. Gralewicz-Wolny, *21 przygód ze współczesną książką poetycką*, Universitas, Kraków 2021.

<sup>105</sup> *Wiersze Stanisława Jachowicza*, opracowanie graficzne A. Dudziński, M. Gobel, A. Krauze, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1979; *W krainie dzieciństwa*, wybór i oprac. Z. Harasym, R. Waksmund, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.

celem. Liryka dla dzieci, jak nazywają tę twórczość Jolanta Ługowska i Ryszard Waksmund<sup>106</sup>, stała się pod koniec stulecia kluczem do poznania dziecięcej odmienności. W utworach poetyckich zagościły zabawa, żart, melodyjność, liryzm, nieśmiałe próby fascynacji kulturą dziecka, które przejawiały się wykorzystaniem konwencji wyliczanki, kołysanki, piosenki. Obok dziecięcej zabawy, wizerunków zwierząt i dzieci w wierszach Konopnickiej możemy doszukać się ekologicznych kontekstów, choć nikt jeszcze wówczas nie wspominał o ich ważnej roli. Wiersze *Jabłoneczka*, *Jesień* nasycone są szczególnym, pełnym szacunku stosunkiem do przyrody – roślin i zwierząt. Przed wszystkim jednak poetka była jedną z pierwszych, która uwierzyła w mądrość dziecka.

Na początku XX wieku wraz z lirycznymi obrazkami Konopnickiej dzieci czytały patriotyczne wiersze Władysława Bełzy, tłumaczoną i wznawianą *Złotą różdżkę*. Coraz częściej książki dla dzieci opatrywane były ilustracjami. Lata 20. i 30. otworzyły drogę dla składników folklorystycznych: motywy baśni, ludowej bajki i dziecięcego folkloru trafiały coraz częściej do tekstów przeznaczonych dla dzieci. Opracowane przez Zofię Rogoszównę tomiki ludowych rymowanek przetańczyły ścieżkę kolejnym folklorystycznym motywem. Twórczość Janiny Porazińskiej, Hanny Januszewskiej, Kazimierzy Iłakowiczówny, Józefa Czechowicza pokazała, jak interesującym odbiorcą może być małe dziecko i jak ciekawa może być poezja tworzona dla niego. Jeszcze dalej poszli przedstawiciele nurtu żartobliwego – Jan Brzechwa i Julian Tuwim, którzy z inspiracji nonsensowną poezją angielską, niechęci do kultury biedermeieru i potrzeby zasygnalizowania własnego stanowiska wobec dziecka tworzyli wiersze-bajki i portrety dziecięce pełne prześmiewczych, nonsensownych, żartobliwych treści. Jerzy Sztudynger zaadaptował dla dzieci fraszkę. Narzędziem porozumienia między dorosłym a niedorośłym stał się język. Wykorzystywali to kolejni twórcy – Ludwik Jerzy Kern, Antoni Marianowicz, Wanda Chotomska, Wiktor Woroszyński, a w ostatnim czasie Michał Rusinek. Koniec XX wieku przyniósł odświeżenie tych tendencji. Po fali liryki z lat 60., 70., 80., twórcy dla dzieci powrócili do funkcji ludycznych, czyniąc z wiersza dla dzieci

---

<sup>106</sup> Zob. J. Ługowska, *Ratajczak. Od wiersza dla dzieci do liryki dziecięcej*, „Poezja” 1979, nr 6; R. Waksmund, *Poezja dla dzieci...*

narzędzie zabawy, ćwiczeń słowotwórczych i logopedycznych. Poeci tacy jak: Małgorzata Strzałkowska, Agnieszka Frączek, Marcin Brykczyński, Eliza Piotrowska chętnie sięgają do zabaw językowych, słownych igraszek, kalamburów, bawiąc niejednego czytelnika i wychodząc naprzeciw szkolnej dydaktyce.

Obfitość materiału literackiego zwykle wymusza jego uporządkowanie, klasyfikację, wskazanie funkcji. Podejmowali się takich omówień Jerzy Cieślowski, Jolanta Ługowska, Ryszard Waksmund, Bogusław Żurkowski, Alicja Baluch, Zofia Adamczykowa, Alicja Ungeheuer-Gołąb. Ponadto kontekst edukacji dziecka przywołuje aspekty wychowawcze, które zauważały: Joanna Papuzińska, Alicja Baluch, Alicja Ungeheuer-Gołąb, Katarzyna Krasoń, Urszula Chęcińska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Krystyna Zabawa<sup>107</sup>.

Jolanta Ługowska jako jedna z pierwszych wskazała różnorodność lirycznych wypowiedzi w piśmiennictwie poetyckim dla dzieci. W artykule z 1979 roku zwracała uwagę na istnienie różnic, które mają wpływ na „sposób interpretacji i kryteria oceny tej dziedziny twórczości”. Badaczka wymienia trzy kategorie poetyckie w obszarze poezji dla dzieci: wiersz dla dzieci, liryka dla dzieci i liryka dziecięca<sup>108</sup>. Odmiana wiersza dla dzieci jest dość łatwa do identyfikacji za pomocą formalnych wyznaczników poezji, jak podział na wersy i strofy oraz występowanie rymu i rytmu. Natomiast lirykę dzieli Ługowska na lirykę dla dzieci z „<dorosłym> podmiotem mówiącym” i lirykę dziecięcą, w której „wyraźnie ujawnia się <ja> dziecięce”<sup>109</sup>. Uporządkowanie to wniosło wiele nowego w podejściu do dalszych klasyfikacji utworów poetyckich dla dzieci w Polsce. Zwróciło uwagę krytyków na nowoczesną formę współczesnych utworów poetyckich dla dzieci, stosowane środki literackie i pozycję podmiotu lirycznego, który zwykle był tu dzieckiem. Zda-

---

<sup>107</sup> J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich...*; A. Baluch, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Universitas, Kraków 2005; A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa...*; K. Krasoń, *Wychowanie przez poezję [w:] Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, t. 1, pod red. K. Heskowej-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 215–238; M. Wójcik-Dudek, *Zobaczyć, zainspirować, uwrażliwić – o poezji intelektualnej dla dzieci [w:] Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)...*; K. Zabawa, *Literatura dla dzieci w kontekstach...*

<sup>108</sup> J. Ługowska, *Ratajczak: Od wiersza dla dzieci...*, s. 96.

<sup>109</sup> Tamże.

niem badaczki w reprezentującej nurt awangardowy poezji Józefa Ratajczaka „Uderza prawie zupełna nieobecność człowieka jako określonego «obiekta» odrębnego od podmiotu mówiącego”<sup>110</sup>. Idąc tropem Ługowskiej, Ryszard Waksmund wyznaczył cztery formacje estetyczne, według których podzielił, podając wyraziste przykłady, poezję dla dzieci<sup>111</sup>. Podział ten wciąż jest chętnie przywoływany i pomaga w ustaleniach różnic gatunkowych między utworami. Często twórczość konkretnego poety zawiera kilka różniących się między sobą poetyk, co dodatkowo komplikowało ścisły podział. Dzięki klasyfikacji Waksmunda, w obszernym materiale literackim można wyróżnić dość ściśle utwory charakterystyczne dla wierszy dla dzieci, wierszy dziecięcych, liryki dla dzieci i liryki dziecięcej. Różnice nie dotyczą treści, ale, jak zauważa sam badacz, kreacji, czyli „poła ekspresji poetyckiej” oraz intencji, czyli „arbitralnego zamiaru twórczego, określającego instrumentalną wartość wiersza”<sup>112</sup>.

**Tabela 1. Formacje estetyczne według Ryszarda Waksmunda**

Typ formacji	Podtypy	Nazwiska poetów (przykłady)	Przykład utworu
Wiersze dla dzieci	Wiersze: – dedykacyjne – programowe – autotematyczne – moralizatorskie – autodydaktyczne – patriotyczne – mitotwórcze – edukacyjne – abecadłowe – o lekturze – okolicznościowe	Stanisław Jachowicz Jan Chęciński Władysław Bełza Julian Ejsmond Wacław Szymanowski Maria Konopnicka Artur Oppman	Wiersz patriotyczny: S. Jachowicz, <i>Co ci się podoba?</i> <sup>113</sup> – Chodź tu, chłopcze, sam! Jabluszko ci dam. Ale powiedz tylko śmiało, Co Ci się tu podobało? – Ta fuzyjka, choć niewielka, I ta krzywa karabelka; To siodelko z tym czaprakiem; Bo wiesz, Panie, żem Polakiem!
Wiersze dziecięce	Wiersze: – do gier i zabaw – etos koński w zabawie – obrazkowe/ ideograficzne – kreacje dziecięce – onomatopieczne – wyobrażenia dziecka:	Stanisław Jachowicz Maria Konopnicka Ludwik Wiszniewski Kazimiera Iłakowiczówna Jerzy Ficowski Joanna Pollakówna Jan Brzechwa	Zapytanka: J. Sztaudynger, <i>A gdzie gruszka rośnie?</i> <sup>114</sup> A gdzie gruszka rośnie? Na sośnie! A gdzie rośnie malina? Na jarzębinach! A gdzie jabłko dojrzewa?

<sup>110</sup> Tamże, s. 98.

<sup>111</sup> R. Waksmund, *Poezja dla dzieci. Antologia...*

<sup>112</sup> Tamże, s. 7.

<sup>113</sup> Tamże, s. 80.

<sup>114</sup> Tamże, s. 203.

	wywracanki zgadywanki zapytanki gdybanki – wiersze-przysłowia – bajki i bajeczki – fraszki	Jerzy Sztudynger Anna Kamińska Kornel Czukowski Joanna Papuzińska Danuta Wawiłow Ludwik Jerzy Kern Józef Ratajczak	Na bananowych drzewach! Takie daję odpowiedzi, Kto nie zna świata, kto w domu siedzi.
Liryka dla dzieci	– liryka religijna – liryka pejzażu ojczystego – kwietnik dziecięcy – zwierzyniec dziecięcy – wiersze sieroce – wiersze pastusze – piosenki – kołysanki – rozbudzanki – wiersze kolędnicze – wiersze kalendarzowe – liryka szarej godziny	Stanisław Jachowicz Teofil Lenartowicz Władysław Bełza Maria Konopnicka Zofia Rogoszońska Józef Czechowicz Janina Porazińska Ewa Szelburg-Zarembina Hanna Januszewska Jan Twardowski Anna Kamińska Joanna Kulmowa Joanna Papuzińska	Wiersz kalendarzowy: E. Szelburg-Zarembina, <i>Jedzie styczeń</i> <sup>115</sup> Jedzie styczeń czwórka koni, Złote lejce trzyma w dłoni. Wiatr go ściga, pędzi, goni! W złotym słońku srebrny kurz... Pyszna sanna w skrzyży mróz!
Liryka dziecięca	– liryka submitów dziecięcych – liryka marzeń i imaginacji dziecięcych – liryka refleksji i perswazji	Kazimiera Iłakowiczówna Józef Czechowicz Ludwik Jerzy Kern Józef Ratajczak Stanisław Grochowiak Julian Kornhauser Joanna Kulmowa Joanna Papuzińska Anna Kamińska	Liryka submitów dzieciństwa: J. Ratajczak, <i>Robinson</i> <sup>116</sup> Robinsonem zostać sprawa nieprosta. Trzeba wyspy bezludnej, warunków trudnych, pustego nieba... Pójdiesz na prawo – miasto, na lewo – miasto, ruszysz ku gwiazdom i tam spotkasz ludzi na pewno.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Waksmund, *Poezja dla dzieci. Antologia...*

Badacz zauważa ponadto znaczenie twórczości nonsensownej w kształtowaniu się treści i formy poezji dla dzieci. Podkreśla też wagę wzorców folklorystycznych i nie pozostaje obojętny na samorodną twórczość poetycką dzieci oraz temat dziecięcy w poezji dorosłych. Przykład *Antologii...* pokazuje, jak różnorodnym obszarem jest poetycka twórczość związana z dzieckiem i dzieciństwem, jak duże daje możliwości

<sup>115</sup> Tamże, s. 317.

<sup>116</sup> Tamże, s. 343.

w pracy edukacyjnej i estetycznej z dzieckiem, i jak imponujący jest to materiał czytelniczy.

Wraz z próbami porządkowania utworów poetyckich ze względu na intencję i kreację zrodziła się potrzeba wskazania funkcji poezji dla dzieci. W 1984 roku Ługowska wyłoniła trzy podstawowe modele sytuacji komunikacyjnej w wierszu. Miały one pomóc w systematyce gatunkowej. Zdaniem badaczki podział ten ma charakter synchroniczny i odpowiada oddziaływaniu poezji w każdej epoce, gdyż „w każdej epoce istniały teksty (literackie lub funkcjonujące w obiegu folklorystycznym), których nadrzędną funkcję stanowiło: a) pouczanie i wychowywanie, b) zabawianie, c) dostarczanie wzruszeń estetycznych i skłanianie do bezinteresownej kontemplacji przedmiotów pięknych”<sup>117</sup>. Jednocześnie Ługowska zwróciła uwagę na znaczenie istniejącej w utworze komunikacji między dzieckiem a dorosłym, która nie tylko odzwierciedlała stosunek konkretnego dorosłego do konkretnego dziecka, ale dawała obraz stosunków panujących na linii dorosły – dziecko w danym systemie wychowawczym. Wychowywanie nie musiało już koncentrować się jedynie na moralizatorskich perswazjach, ale mogło przenieść się w obszar poetyckiej refleksji, zabawy czy emocjonalnej wrażliwości. Ze wskazanych modeli komunikacyjnych: edukacyjnego, ludycznego i autotelicznego, wyrastają także funkcje obejmujące charakterystyczne dla każdej z nich gatunki poezji.

**Tabela 2. Modele wierszy wynikające z sytuacji komunikacyjnej w utworze**

Model	Model edukacyjny	Model ludyczny	Model autoteliczny
Gatunek	powiastka, bajeczka,	kołysanka, wyliczanka, piosenka	liryka dziecięca
Funkcja	dydaktyczna	ludyczna	autoteliczna
Cel	wychowywanie	zabawianie	dostarczanie wzruszeń estetycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Ługowska, *Metodologiczne...*

<sup>117</sup> J. Ługowska, *Metodologiczne problemy badania i klasyfikacji gatunków poezji dziecięcej*, „Polonistyka” 1984, nr 3, s. 215–220.

Aspekt komunikacji w tekście jest zjawiskiem na tyle ważnym, że refleksja nad nim wciąż się rozwija. Alicja Baluch podjęła rozważania na temat przestrzeni międzyosobowej w utworze poetyckim dla dzieci. Badaczka, podobnie jak J. Ługowska, wzięła pod uwagę sytuację komunikacyjną w utworze i skonstruowała na jej podstawie modele wierszy. Tym razem sytuacja komunikacyjna wyznaczała więc nie tyle gatunek (choć w pewnej mierze także), ale model kontaktu między osobami występującymi w komunikacji poetyckiej. Twórczość wybranych poetów została tu pokazana jako miejsce relacji międzyludzkich, które determinują model wychowania dziecka. Powiązany jest on ściśle z konwencjami literackimi wynikającymi z określonych stosunków komunikacyjnych<sup>118</sup>. A. Baluch, formułując tezy, wzięła pod uwagę oddziaływanie wychowawcze poezji wyniesione z sytuacji komunikacyjnych. Jako jedna z pierwszych zwróciła uwagę na odbiorcę wirtualnego – dziecko, które pozostaje pod wpływem poznawanej lektury. W ten sposób powstały modele wierszy. „Począwszy od najstarszej poezji dla dzieci w Polsce do tekstów współczesnych”, są to:

- „1. Ty (ja) – kształtowanie – (Jachowicz)
2. Ja i ja – utożsamienie – (Konopnicka)
3. Ja (my) i wy – wyodrębnienie (Porazińska)
4. Ja i ty – kontakt – (Przyboś)
5. Ja – odosobnienie – (Wawiłow)
6. Ja a Ty – porozumienie – (?)”<sup>119</sup>.

Ostatni punkt obrazuje brak, a jednocześnie potrzebę zaistnienia modelu porozumienia. Tekst powstał wiele lat temu, ale wydaje się, że wciąż brakuje tego typu utworów, tym bardziej że lirykę w praktycznym działaniu z dzieckiem w szkole wyparła obecnie częściowo poezja lingwistyczna. Znamienne jest użycie wielkiej litery w obydwu zaimkach. Pokazuje, że każdemu z uczestników dialogu należy się szacunek, tak dorosłemu, jak dziecku. Wywód A. Baluch obok rozważań literaturoznawczych dotyczących poetyki utworów wyraża głęboką afirmację wartości humanistycznych niezbędnych do rozwinięcia właściwego sto-

---

<sup>118</sup> A. Baluch, *Przestrzeń międzyosobowa a wychowanie (o modelach wierszy dla dzieci)* [w:] tejsze, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987, s. 73.

<sup>119</sup> Tamże, s. 88.

sunku do drugiego człowieka. Tym samym autorka włącza w refleksję literaturoznawczą pedagogiczno-psychologiczny punkt widzenia.

Klasyfikacja związana z interakcjami osób mówiących w tekście w poezji dla dzieci ujawnia bogate podziały gatunkowe. Interesujące jest, że wciąż powstają nowe podgatunki. Obowiązujący i ciągle aktualny jest podział gatunkowy ustalony przez Jerzego Cieślikowskiego, który odniósł się do folkloru. Formy takie jak: kołysanka, piosenka, wyliczanka, bajeczka są zdefiniowane i stosunkowo często opisywane przez badaczy. Cieślikowski wskazał ponadto szereg innych podgatunków, nawiązując do „tworów” dziecięcego folkloru, jak: skakanka, śpiewanka, wyzywanka itp., które w miarę rozwoju literatury dziecięcej przekształcały się w postaci literackie. Przykładem takiego utworu jest np. gdybanka.

Szczegółowego opisu współcześnie występujących form poezji dla dzieci podjęła się Zofia Adamczykowa. Nie bez przyczyny wspominając o „kłopotach z genologią”<sup>120</sup>, badaczka podjęła próbę scharakteryzowania trzech odmian gatunkowych poezji: kołysanki, zgadywanki i gdybanki.

II połowa XX wieku przyniosła bardzo bogatą twórczość liryczną wielu znakomitych poetów. Nazwiska Juliana Przybosia, Anny Świrszczyńskiej, Jerzego Ficowskiego, Anny Kamieńskiej, Tadeusza Kubiaka, Stanisława Grochowiaka, Joanny Pollakównej, Joanny Kulmowej, Józefa Ratajczaka, Joanny Papuzińskiej, Karoliny Kusek, Emilii Waśniowskiej, Jana Twardowskiego, Danuty Wawiłow, Zofii Beszczyńskiej, Piotra Sommera wyznaczają szlak czytelnicy lirycznej edukacji. Pojawienie się tak bogatego materiału zrodziło potrzebę kolejnej klasyfikacji. Baluch wskazała modele wierszy odnoszące się do nadrzędnej funkcji niesionej przez poetykę wiersza i wynikającego z niej stylu odbioru. Badaczka wyróżnia kilka modeli wierszy tworzonych przez przedstawicieli odpowiadających im nurtów<sup>121</sup>.

---

<sup>120</sup> Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004, s. 97.

<sup>121</sup> Do modeli A. Baluch odwołuje się też Krystyna Zabawa. Zob. tejsze, *Wybrane tomiki poetyckie – analiza ikonotekstu [w:] tejsze, Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 183.

**Tabela 3. Modele wierszy związane z typem poetyki i stylem dziecięcego odbioru według A. Baluch**

Model wiersza	Przedstawiciel (przykład)	Przykład tekstu
dydaktyczny	Stanisław Jachowicz	<i>Magdusia</i> <sup>122</sup> Ze wszystkich stron pochwały odbierając liczne, Chwaliła się Magdusia, że ma ręczki śliczne; Jakoż istotnie były i szczupłe, i białe; Chciała więc i ode mnie odebrać pochwałę; Ale ja, co szczerością zaufanie płacę, Rzekłem: <i>te najpiękniejsze, na których znać pracę.</i>
pieśniowy	Maria Konopnicka	<i>Odłot</i> <sup>123</sup> A te dzikie gąski Na zachód leciały W zimnej rosie nocą Pióreczka maczały. A te dzikie gąski Pióreczka zgubiły. Z onej to żalości. Że nas porzuciły!
ludowy	Janina Porazińska	<i>Zabawka z jarmarku</i> <sup>124</sup> (fragm.) Cztery konie w wózku, wszystkie malowane: dwa łaciate, trzeci siwy, a czwarty kasztanek. Cztery kółka w wózku, kółeczka skrzypiące. A na wózku siedzą sobie zielone zające. (...)
„dziecięcy”	Kazimiera Hłakowiczówna	<i>Ogród</i> <sup>125</sup> Ogrodnik nie dba o kwiaty, on lubi groch i kapustę, dał nam koszyczek orzechów, niektóre były puste. Lalka objęła słonecznik, może go nareszcie przechyli, Są w nim ogromne ziarnka, o których wczoraj mówili. Nasturcje mają smaczne, długie, zagięte kruczki, Tylko – gdy się je zjada – trzeba uważać na żuczki.

<sup>122</sup> S. Jachowicz, *Magdusia* [w:] tegoż, *Bajki i powiastki Stanisława Jachowicza*, wydanie II, ozdobione 24 drzeworytami według rysunku W. Gersona, nakładem Bolesława Maurycego Wolffa, Petersburg 1978, s. 28.

<sup>123</sup> M. Konopnicka, *Odłot* [w:] *Pisma wybrane* pod red. Jana Nowakowskiego, t. III: *Utwory dla dzieci*, wybór i oprac. J.Z. Białek, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1988, s. 56.

<sup>124</sup> J. Porazińska, *Zabawka z jarmarku* [w:] tejże, *Psotki i śmieszki*, PWW, Warszawa 1998, s. 27.

<sup>125</sup> K. Hłakowiczówna, *Ogród* [w:] tejże, *Rymy dziecięce*, il. Z. Darowska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972, s. 12.

awangardowy	Julian Przyboś	<p><i>Czary-mary</i><sup>126</sup></p> <p>Misz-masz! Wymów: chwilkę-wilgę gniazdo-z-gwiazdą obok-obłok... Zgaduj!</p> <p>– Zgadnąć zgadnę, jeśli ładne.</p> <p>– O, w lusterko chwytam słońko, puszczam złoty migot w koło, a z migotu – czaru-maru – leci?... – ...gołąb! (...)</p>
lingwistyczny	Jan Brzechwa	<p><i>Androny</i><sup>127</sup></p> <p>Pan Marcin plecie androny!: – Z czego plecie? – Ano – z łyka. Taki andron upleciony jest podobny do koszyka. po cichutku się wymyka, niespodzianie psa nastraszy, wrzuci stary klucz do kaszy, wszystkie jabłka zerwie z drzewa, z garnków wodę powylewa, w oknach szyby powybijają, wysmaruje miodem stryja, ciotkę weźmie na barana, sad posypie śniegiem w lecie... – Nie wierzycie? Proszę pana, takie pan androny plecie!</p>
medytacyjny	Joanna Kulmowa	<p><i>Zасыpianie łąki</i><sup>128</sup></p> <p>Wieczorem – zamyka się łące kolor za kolorem. Jak powieka za powieką, żółte jaskry i dziewanny rude. Jak oko za okiem, mieczyki wysokie. I mietlice srebrne źrenice. I niebieskie ślepki niezabudek. Jeszcze białe rzęsy krwawnika wolno schylają się, wolno –</p>

<sup>126</sup> J. Przyboś, *Czary-mary* [w:] Uta i J. Przyboś, *Wiersze i obrazki*, Czytelnik, Warszawa 1987, s. 16.

<sup>127</sup> <https://wiersze.annet.pl/w,,8735> [data dostępu: 25.04.2021].

<sup>128</sup> J. Kulmowa, *Zасыpianie łąki* [w:] tejże, *Zасыpianki nowe*, il. K. Witkowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981, s. 10.

		i zasypia łąka stuoka zmruczywszy ostatni kolor.
refleksyjny	Józef Ratajczak	<i>Aby nas nie obudzić</i> <sup>129</sup> Las rośnie cicho, że nie słycać. Ziemia się kręci w sekrecie. Cisza. Świat się obraca ostrożnie, z troską, na palcach.
kreacyjny	Anna Kamińska, Danuta Wawiłow	D. Wawiłow, <i>Gołąbek</i> <sup>130</sup> Raz Miałem taki sen, że po łóżku mi chodzi gołąbek. Gruchał tak cichusienko i mogłem go dotknąć ręką. Na szyi miał szare piórka, a tak, to był cały biały. To było dawno. W sobotę. Jak jeszcze byłem mały.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Bałuch, *Poezja dla dzieci* [hasło] [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej* pod red. B. Tylickiej, G. Leszczyńskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002, s. 303–305.

Modele pomagają zorientować się w specyfice liryki dziecięcej. W jej szczególnych, odmiennych od innej wypowiedzi cechach, które są wyznaczone przez środki artystyczne, ale też styl odbioru, jaki mogłoby preferować dziecko ze względu na własny punkt widzenia.

Liryka posługuje się środkami, które czasem wydają się zbyt trudne dla dzieci w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym. Niektórzy nauczyciele unikają więc tekstów lirycznych w pracy z najmłodszymi. Tymczasem utwory takie poprzez orientację na dziecięcą wrażliwość i samo dzieciństwo realizują możliwość kształtowania się „określonego modelu człowieczeństwa, opartego na dążeniu do pełni polegającej na harmonijnym połączeniu przez człowieka w jego indywidualnym doświadczeniu dostępnych mu ży-

<sup>129</sup> J. Ratajczak, *Aby nas nie obudzić* [w:] tegoż, *Idzie wiosna*, il. J. Wilkoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 26.

<sup>130</sup> D. Wawiłow, *Gołąbek* [w:] tejże, *Dzieci w lesie*, il. I. Kowalska-Wieczorek, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1991, s. 72.

ciowych potencji i egzystencjalnych możliwości”<sup>131</sup>, a dzięki wzbudzonym w odbiorcach uczuciom prowadzą do powstawania doznań estetycznych. Istotne znaczenie ma w tym kontekście język poetycki wiersza, użyte środki literackie. Jedną z klasyfikacji, jakiej dokonałam, bierze pod uwagę środki literackie zrozumiałe dla młodszych dzieci. Podział ten ułatwia w jakimś stopniu orientację w poetyce utworu, która może wyznaczać sposób pracy nauczyciela.

**Tabela 4. Typy wierszy dla dzieci ze względu na środki poetyckie**

Typ wiersza	Cechy	Tytuły utworów (przykłady)
Wiersze meliczne	Eksponowanie wewnętrznej melodii utworu, melodyjność, rytm, śpiewność, zaśpiewy, refreny.	T. Kubiak, <i>Pawie oko</i> <sup>132</sup> Za niebieską wodą, za zieloną górą, pawim oczkiem patrzy, pawiookie pióro.  Pawim oczkiem strzela, pawim oczkiem mruga...  Pawia to piosenka, ładna i niedługa.
Wiersze obrazowe	Eksponowanie obrazowej płaszczyzny utworu, składniki wyobrażeniowe, plastyka obrazu, wykorzystanie barw i kształtów.	J. Ratajczak, <i>Wiersz z kolorów</i> <sup>133</sup> Słońce zachodzi czerwono, lasy w nim rude płoną, trawy – zielone z rana – są fioletowe naraz. Dachy się złocą w górze, obłoki białe się chmurzą, lecz niebo – gładkie, bez kreski – ma ciągle kolor niebieski.
Wiersze rytmiczne	Eksponowanie rytmicznej warstwy języka, rymy, rytm, powtórzenia, onomatopaje.	W. Chotomska, <i>Staszek</i> <sup>134</sup> (fragm.) Był raz sobie taki Staszek, co ogromnie lubił kasę.  Więc na kaszę tego Staszka zaproszono do wujaszka.  A na jaką? Na gryczaną. I do stołu ją podano. (...)

<sup>131</sup> J. Ługowska, *Piszę dla dziecka, które jest we mnie. O poezji Józefa Ratajczaka* [w:] *Dziecko i poezja w kontekście wczesnej edukacji* pod red. U. Chęcińskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016. s. 99.

<sup>132</sup> T. Kubiak, *Pawie oko* [w:] tegoż, *Tańczące konie*, il. G. Rehowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 37.

<sup>133</sup> J. Ratajczak, *Wiersz z kolorów* [w:] tegoż, *Zima w oknie*, il. L. Michalski, Biuro Wydawnicze „Ruch”, Warszawa 1967, b.n.s.

<sup>134</sup> W. Chotomska, *Staszek* [w:] tejże, *Remanent*, il. E. Lutczyń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 16.

Wiersze medytacyjne	Ekspozycja refleksyjnej strony wypowiedzi, metafory, pytania, skróty myślowe.	S. Grochowiak, <i>Poranek</i> <sup>135</sup> W lesie – na polanie stoją cztery smutne łanie. Jedna smutna, bo piękna, druga piękna, bo wylekła, trzecia łebkiem wokół toczy i zagląda czwartej w oczy.
---------------------	---	--

Źródło: A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Wspomniany tu kontekst sytuacji komunikacyjnej jest niezwykle istotny dla pedagoga. Pomaga on zorientować się w charakterze relacji między osobami mówiącymi w tekście. Szczególnie, jeśli idzie o kontakty dziecka z dorosłym, sytuacja komunikacyjna pokazuje, jakie jest miejsce każdej ze stron dialogu wobec siebie. Jest to istotne, zważywszy, że w miarę jak rozwijała się myśl pedagogiczna, zmieniał się stosunek dorosłego do dziecka. Dynamika tych przemian jest odzwierciedlona w rozwoju literatury dla dzieci. Wybór repertuaru poetyckiego może więc w jakimś stopniu być uzależniony od kształtu tej relacji, a ta może mieć znaczenie dla sposobu interpretacji i doboru metod pracy z utworem. Dialog dorosłego z dzieckiem zwykle ujawnia system wartości danego społeczeństwa, stosunek do kultury, ludzi i zwierząt. Niejednokrotnie obrazuje światopogląd i postawę wobec zjawisk metafizycznych. Lektura wiersza nie jest więc dla wychowanków jedynie błahą chwilą, która pełni funkcję „przerywnika” lub wprowadzenia do zajęć czy relaksu. Wiersz niesie zawsze istotną funkcję poznawczą, ludyczną, wychowawczą bądź artystyczną. Za każdą kryje się ogromny obszar poetyckich wypowiedzi o konkretnej treści.

Pod koniec XX wieku poezja dla dzieci doszła do miejsca, w którym dziecko stanowiło o kształcie utworu. „Liryka dziecięcego punktu widzenia”, jak nazwano utwory liryczne Józefa Ratajczaka, Joanny Kulmowej, Joanny Pollakówny, Danuty Wawiłow, wyznaczyła dziecku centralne miejsce. Dziecięcy odbiorca stał się podmiotem poetyckich kreacji, co więcej, miał wpływ na ich kształt. W tych nowych utworach twórcy wykorzystywali środki pochodzące z liryki dla dorosłych, jak metafora, skrót myślowy, refleksyjny sposób wypowiedzi. Budowa

<sup>135</sup> S. Grochowiak, *Poranek* [w:] tegoż, *To było gdzieś*, il. M. Sołtyk, Biuro Wydawniczo-Propagandowe RSW „Prasa – Książka – Ruch”, Warszawa 1973, b.n.s.

wierszowa tekstu stała się niekonieczna, a język poetycki objął słowotwórstwo, składnię, warstwę semantyczną. Publikowane w latach 90. teksty Danuty Gellner, Zofii Beszczyńskiej, Emilii Waśniowskiej podtrzymują ten trend, nawiązując do codziennych spraw dziecka, zabawy, magii, świata baśni i zmyślenia.

Na przełomie XX i XXI stulecia coraz częściej twórczość liryczną zastępowały wiersze lingwistyczne, tzw. logopedyczne. Małgorzata Strzałkowska, Eliza Piotrowska, Agnieszka Frączek realizują zapotrzebowanie młodych czytelników na komizm, żart, „świat na opak”, nawiązując do szkoły poetyckiej Brzechwy i Tuwima.

W programie kształcenia dla przedszkola i klas początkowych nie są wymagane podziały rodzajowe i gatunkowe literatury. Nie definiuje się więc pojęć epiki, liryki czy dramatu i nie roztrząsa cech gatunkowych np. powieści przygodowej. Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, by wprowadzając rozmaite podgatunki, uwrażliwiać odbiorców na ich cechy literackie. Doskonałym sposobem mogą być zabawy wykorzystujące środki artystyczne, kompozycję lub treść utworów. Już w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym można koncentrować się na rytmie, melodii, powtarzalności, personifikacji, monologu, dialogu, zdobieniach, zabawach językowych i żartach sytuacyjnych – środkach, które są im znane z własnej aktywności werbalnej.

Jednym z trudniejszych zjawisk literackich jest liryka. Dokładne sprecyzowanie zakresu tego pojęcia sprawia trudności nawet dojrzałym badaczom<sup>136</sup>. Rozmaite odmiany liryki ujęte w słownikach terminów literackich występują też w materiale poetyckim kierowanym do dzieci. Współczesna liryka dziecięca już w II połowie XX wieku przekroczyła granicę dziecięcego odbioru. Autorzy, którzy niejednokrotnie tworzyli też dla dorosłych, posługiwali się bowiem środkami artystycznymi zaczerpniętymi z poezji ogólnej, które często przez nauczycieli wczesnej edukacji są uznawane za barierę poznawczą. Tymczasem dziecko odbiera lirykę jako „inny” język. Wyczuwa funkcję emotywną, potrafi spostrzec postawę emocjonalną podmiotu i odczuć nastrój utworu. Poezja liryczna rodzi się bowiem z uczuć, „z miłości i nadziei; z zachwytów i tęsknoty; z cierpienia i radości; z marzeń i snów nie spełnionych. Jest ciszą krzykiem, buntem, oczeki-

---

<sup>136</sup> B. Dymara, *Świat pełen poezji* [w:] tejże, *Dziecko w świecie sztuki...*, s. 145.

waniem”<sup>137</sup>. Czy można tego pozbawić dziecko? Dzięki obcowaniu z utworami poetyckimi młodzi odbiorcy stają się wrażliwi nie tylko na poetycką mowę, ale także na treści innych sztuk, a co najważniejsze, uczą się emocji swoich i innych ludzi. Dzieje się tak ze względu na istnienie „odmiennego od dorosłego kręgu poetycko-paidialnego”, w którym twórcy wykorzystują środki należące do paidii jako wartości estetycznej, jak „prostota słownictwa i składni, konkretność obrazu poetyckiego, prostota wyrażania i budowy tekstu, nieskomplikowane układy rymowe, eufonie itp.”<sup>138</sup>. Cytowany tu Bogusław Żurkowski podkreśla, że paidia jest niezbywalnym składnikiem poezji dla dzieci. Rozumienie kategorii paidii przez pośrednika lektury ma zatem istotne znaczenie w wyborach lektur poetyckich dla dzieci. Umiejętność rozpoznania dziecięcego punktu widzenia, uchwycenie instynktu zabawowego, koncentracja na pozycji dziecka są koniecznymi składnikami postawy współczesnego nauczyciela literatury dzieci młodszych.

Poezja dla dzieci jest bardzo trudna do zdefiniowania głównie z uwagi na różnorodność jej form. Dziecko, któremu ma ona służyć, wciąż się zmienia. Twórcy, biorąc pod uwagę dynamikę tego rozwoju, specyfikę dziecięcej emocjonalności i umysłowości, starają się dopasować swą twórczość do tej zmienności. Paidialny – odnoszący się do dziecięcej ekspresji – charakter utworu otrzymują w wyniku stosowania nowych środków poetyckiego wyrazu, niejednokrotnie burząc obowiązujący porządek genologiczny. Te cechy każą uwzględniać proponowane przez Ireneusza Opackiego ujęcie dynamiczne<sup>139</sup>. W tym bogatym, zmieniającym się „krajobrazie” twórczości poetyckiej dla dzieci powinien orientować się dorosły opiekun.

Podjęmując pracę z tekstem poetyckim i dziecięcym odbiorcą, warto zastanowić się, czego właściwie uczy dziecko adresowana do niego poezja? Co mu daje? Po co dziecko miałoby poznawać wiersze inne niż dydaktyczne bajki czy moralizatorskie rymowanki? Odpowiedzi na te pytania można znaleźć w krytycznych opracowaniach teoretyków literatury, pedagogów i psychologów, ale też w wypowiedziach rodziców

---

<sup>137</sup> Tamże, s. 148.

<sup>138</sup> B. Żurkowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 132.

<sup>139</sup> I. Opacki, *Krzyżowanie się postaci gatunkowych jako wyznacznik ewolucji poezji*, „Pamiętnik Literacki” 1963, nr 54/4, s. 349–389.

i nauczycieli wrażliwych na poetyckie obrazowanie. Liryka ma istotne znaczenie w tworzeniu obrazów mentalnych, które składają się na wyobrażenia. W dzisiejszym świecie, kiedy dziecko staje się bardzo wcześnie odbiorcą kultury audiowizualnej, poziom edukacji elementarnej jest momentem, który przy mądrej edukacji pozwala harmonizować kanały percepcji sztuk, pozostawiając właściwą „ścieżkę” dla procesu czytania<sup>140</sup>. Utwory liryczne są podłożem tworzenia się napięć i obrazów. Młodzi odbiorcy, poddając się sile słowa poetyckiego, są w stanie budować konkretyzacje, rozwijając tym samym wyobraźnię. Jak pisze Barbara Myrdzik, „język jest cudem (...) stanowi narzędzie nie tylko potocznej konkretyzacji, ale odkrywania nowych sensów”<sup>141</sup>. Wartości, jakie niesie kontakt z poezją liryczną, spełniają się zatem w takich obszarach jak m.in.:

- edukacja emocjonalna<sup>142</sup>,
- rozwijanie wrażliwości estetycznej,
- budzenie empatii,
- rozwijanie wyobraźni,
- doskonalenie myślenia abstrakcyjnego i symbolicznego,
- rozwijanie poczucie tożsamości,
- wpływanie na światopogląd,
- regulowanie procesów psychicznych,
- osvajanie z odmiennością formy i treści,

Ponadto lektura wierszy lirycznych niewątpliwie rozwija kompetencje językowe, literackie i czytelnicze dziecka:

- zwiększa zasób słownika biernego i czynnego,
- kształtuje umiejętności posługiwania się językiem zgodnie z regułami gramatycznymi,
- rozwija kompetencje komunikacyjne,

---

<sup>140</sup> Na temat znaczenia kultury audiowizualnej w procesie czytania dziecka czytają w: A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996, s. 18–27.

<sup>141</sup> B. Myrdzik, *Co można zobaczyć „wewnętrznym okiem”? O czytaniu poezji w szkole [w:] Teksty kultury w szkole* pod red. tejże i Leszka Tymiakina, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 55.

<sup>142</sup> J. Ługowska pisze o potrzebie edukacji emocjonalnej, która spełnia się w twórczości J. Ratajczaka, ale jest też zadaniem literatury dziecięcej „w ogóle”. Por. J. Ługowska, *Ratajczak. Od wiersza dla dzieci...*, s. 100.

- poszerza wiedzę na temat kultury, sztuki, zasad społecznych,
- uwrażliwia na człowieka, zwierzę i roślinę,
- łączy literackie znaki kultury ze znakami innych dziedzin.

Barbara Majer-Gemińska zwraca uwagę na kompetencje odbiorcze tekstu literackiego, które kształtują się u dzieci m.in. w wyniku tworzenia reprezentacji umysłowej tekstu. Czynność ta obejmuje wiedzę z zakresu tekstu i rozumienie płaszczyzny figuralnej, semantycznej i filozoficznej<sup>143</sup>. Kontakt z poezją liryczną staje się zatem niezbędny na poziomie edukacji elementarnej, jeśli chcemy, by dzieci były jej czytelnikami.

Tekst liryczny oddziałuje na sferę emocjonalną czytelnika i słuchacza, jakim jest małe dziecko, i często pozostaje w sferze niewypowiedzianej. Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza, która wykorzystuje nadawczo-odbiorczy charakter dzieła, daje sposobność, by rozpocząć **rozmowę**.

## 1.5. Zapomniany łąd – wiersze liryczne, których brakuje w edukacji współczesnego dziecka

*Utwór literacki można porównać do góry lodowej.  
Jej nadwodna „widzialna” część to tekst,  
zaś znacznie większa, podwodna – całość związków pozatekstowych (...)  
ta niewidzialna część nieustannie się zmienia<sup>144</sup>.*

Bogusław Żyłko

W ciągu całego życia człowiek jest w stanie poznać bardzo dużo rozmaitej literatury. Ile miejsca w tym obszarze zajmuje liryka? W okresie dojrzałości wybieramy literaturę według utrwalonych wcześniej gustów, upodobań, zainteresowań<sup>145</sup>. Kierujemy się zatem opowieściami poznawanymi w okresie dzieciństwa i adolescencji, często w procesie kształcenia, ale też w rodzinie lub poprzez media społecznościowe. Można zauważyć, że już dzieci siedmio-, ośmioletnie najchętniej czytają prozę.

---

<sup>143</sup> B. Majer-Gemińska, *Kompetencje odbiorcze tekstu literackiego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11), s. 17–18.

<sup>144</sup> B. Żyłko, *Kultura i znaki. Semiotyka stosowana w szkole tartusko-moskiewskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 34.

<sup>145</sup> A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1978.

Młody odbiorca po wyjściu z wieku wczesnego dzieciństwa wybiera przygodową fabułę, inspirującego bohatera, świat akcji. Liryka zwykle pozostaje dla „wrażliwych”, czytających inaczej albo „co innego”. Jako rodzice i nauczyciele, dorośli często zapominamy, że środki artystyczne liryki są przekazem dobrze przyjmowanym przez najmłodszych odbiorców – wrażliwych na powtarzający się rytm wiersza, melodię słowa, śpiewność głosek, płynący z wiersza optymizm albo smutek. Kompetencję literacką, o którą zabiegają nauczyciele poloniści, budują rodzice, wychowawcy przedszkolni i nauczyciele klas początkowych. Wtedy właśnie, czyli od urodzenia do pierwszych lat szkolnych, jest czas na wzbudzenie w przyszłym czytelniku fascynacji pięknem poetyckiego słowa. Nie wszyscy z tych, którzy będą zachęceni, pozostaną wierni liryce, ale dzięki mądrym staraniom niech choćby część wychowanków w późniejszych okresach życia zachwyci się poezją.

Liryczne wiersze zawierające metafory, posługujące się skrótem myślowym stały się w latach 60., 70. i 80. XX wieku częstą formą opisywania rzeczywistości, w której żyje dziecko<sup>146</sup>. Poeci tacy jak: Kazimiera Iłakowiczówna, Anna Kamieńska, Joanna Kulmowa, Joanna Pollakówna, Julian Kornhauser, Józef Ratajczak, Joanna Papuzińska, Zofia Beszczyńska, Anna Onichimowska, coraz częściej korzystali z nowych środków wyrazu, niejednokrotnie zaczerpniętych z liryki dla dorosłych. Poezja niektórych ze wspomnianych tu wybitnych twórców, piszących także dla dojrzałych odbiorców, dzisiaj jest już prawie zapomniana.

Zostaje też nadzieja, że ci, którzy poznawali lirykę w dzieciństwie, nawet jeśli nie będą jej czytelnikami w późniejszym okresie, nabędą wrażliwości człowieka humanistycznego, który mimo iż żyje w świecie nastawionym na zysk, rozumie, na czym polega duch humanistyki i stara się go poszukiwać<sup>147</sup>.

W bibliografii polskiej poezji dla dzieci można znaleźć znakomite antologie, mieszczące w sobie interesujące i ważne utwory dla dziecięcych odbiorców. Polecam zatem wspomniane już wcześniej *Antologię poezji dziecięcej* pod redakcją Jerzego Cieślíkowskiego oraz antologię

---

<sup>146</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Zapomniana kraina. O polskiej liryce dla dzieci* [w:] *Kultura – sztuka – edukacja* pod red. B. Kurowskiej, K. Łapot-Dzierwy, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019, s. 103–117.

<sup>147</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, s. 17–27.

pod redakcją R. Waksmund<sup>148</sup>. Zbiory te zawierają wiele utworów, z których nauczyciel może wybierać w ciągu całego okresu kształcenia dzieci. Nie uwzględniają jednak, niestety, poezji najnowszej, z ostatnich 30 lat<sup>149</sup>. Ta nadal czeka na opracowanie.

Choć niniejsza książka nie dotyczy wyborów lekturowych, a sytuuje się na pograniczu literaturoznawstwa i edukacji elementarnej, włączam jednak do tego obszaru „ofertę” autorskich propozycji z zakresu liryki. Wymienione tu wiersze z jednej strony są wskazaniem do „rozpoznania” przez nauczycieli i rodziców, z drugiej umieszczone w tym miejscu wracają do współczesnej recepcji. Moim celem było przywrócenie ich obecnej kulturze czytelniczej. Związane z nimi przemyślenia ograniczam do podania istotnych sensów, krótkiej interpretacji i pytań, które można zadać młodemu odbiorcy. Niesłusznie porzucona polska liryka dziecięca jest „zapomnianym łądem” o niespotykanych wartościach estetycznych. To typ wypowiedzi najrzadziej występujący w przewodnikach wychowania przedszkolnego i podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Podczas gdy w większości krajów utwory dla dzieci pełniły głównie funkcje dydaktyczne i ludyczne, polscy twórcy, zamknięci w klatce komunizmu, pisali wiersze do „dziecka w sobie”<sup>150</sup>. „Dialogi” z własnym dziecięcym wnętrzem, opisy marzeń, snów, wspomnień i najgłębszych pragnień stanowią jedną z najpiękniejszych kart polskiej literatury, śmiem twierdzić, że literatury nie tylko dziecięcej.

W moim wyborze kierowałam się zatem nie tylko wartością artystyczną, która jest obecna w większości utworów lirycznych tego okresu, ale też własnym odczuciem „dziecka w sobie”. Subiektywne podejście pozwoliło na dystans wobec narzucanych programów nauczania, wymagań pedagogicznych, koniecznych przewidywanych osiągnięć dydaktycznych.

\* \* \*

---

<sup>148</sup> Zob. J. Cieślowski (red.), *Antologia poezji dziecięcej*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1982; R. Waksmund, *Poezja dla dzieci...*

<sup>149</sup> Wybrane tomiki w kontekście ikonotekstu analizuje Krystyna Zabawa. Por. też, *Wybrane tomiki poetyckie...*, s. 182–198.

<sup>150</sup> Refleksja nawiązuje do słów Józefa Ratajczaka. Por. J. Ratajczak, *Ukrytemu w sobie dziecku śpiewam a Muzom...* Na stopienie poety i dziecka zwracano już uwagę. Zob. Z. Beszczyńska, *Listy niedoreczone*, „Nowe Książki” 1999, nr 7; J. Ługowska, *Piszę dla dziecka, które...*

Zupełnie nieobecna w systemie edukacji małego dziecka jest poezja wybitnej polskiej poetki Kazimierzy Iłakowiczówny. Stratę tę przypisuję specyficznej tematyce jej utworów i – jak zauważył Ryszard Matuszewski – połączeniu staroświeckości i patyny z nowością<sup>151</sup>, co prawdopodobnie nie jest interesujące dla nauczycieli i rodziców. Wydaje się, że obawy pośredników lektury są mylne, tym bardziej że dziecięca naiwność jest, zdaniem Baluch, estetyczną kategorią tych wierszy, świat przedstawiony *Rymów dziecięcych* „zamyka się w ikonosferze dziecka, domu i jego najbliższej okolicy”<sup>152</sup>. Niezwykły świat, o którym opowiada Iłakowiczówna, zachwyca, mimo nieco starodawnej konwencji. Motywy ogrodu, postaci zwierząt, zabawki, zabawy, odniesienia do baśni i refleksje – poważne, choć dziecięce – to cechy swoiście związane z dzieciństwem. Uchwycone przez poetkę, jak w kadrach starych fotografii, wciąż są aktualne – wzruszają, dziwią, denerwują – potwierdzają emotywny aspekt odbioru liryki. Dlaczego więc ta twórczość nie gości w szkolnej sali? Winę ponosi zapewne także niecodzienna stylistyka, metaforyczność, w końcu metafizyczność tej poezji, które nie znajdują miejsca w codziennej dydaktyce dziecka. Nauczyciel poezji często nie wie, co miałby robić z takim wierszem, a w każdym razie jest to wręcz założenie twórców programów nauczania literatury dla dzieci młodszych. Sprawdźmy, czy jest się czego obawiać...

Pod mostem rośnie żółty jaskier,  
po łące chodzi żółty paw.  
O, połóż się na suchym brzegu  
pośrodku traw.

W studziencie pływa złoty kubek,  
na dnie zalega złoty żwir,  
puszysty żółtodzióbek śpiewa  
„ciwirr...ciwirr”.

Malutki anioł w żółtych skrzydłach  
sieje cieniuchny złoty kurz.  
Krzysia ma wianek złotych liści,  
Lalka ma bukiet złotych róż<sup>153</sup>.

---

<sup>151</sup> Pod. za: A. Baluch, *Dziecięcość jako kategoria estetyczna (poezja Kazimierzy Iłakowiczówny)* [w:] tejsze, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie, Wrocław 1994, s. 105. Zob. R. Matuszewski, *Dwa pożegnania*, „Polonistyka” 1983, nr 9, s. 764.

<sup>152</sup> Tamże, s. 101–102.

<sup>153</sup> K. Iłakowiczówna, *Żółty wiersz* [w:] tejsze, *Rymy dziecięce...*, s. 15.

Warto skoncentrować się podczas lektury tego utworu na ujętych w nim obrazach, bo to wiersz „do oka”. Co widzę w pierwszej strofie? Oto otwiera się przed nami nadrzeczna łąka – chodzi po niej paw w poświęcie słońca, a przybrzeżne trawy rozświetlają kwiaty jaskrów. Leżący pośród traw podmiot liryczny pragnie chwili odpoczynku. Dalej cembrowana studnia, w niej złoty kubek i złoty żwir (dorosły czytelnik skojarzy kubek z balladą Teofila Lenartowicza, dziecięcy – zrobi to za parę lat). Nad wszystkim ptaszek wyśpiewuje piosenkę. Anioł o żółtych skrzydłach w smudze złotego kurzu dopełnia poetycki obraz, dodając mu niezwyklej magii. Wszystko to widzą dziewczynki – jedna w wianku ze złotych liści, druga z bukietem złotych róż. Święte dzieciństwo – złote, radosne, nieomal boskie. Warto sprawdzić, czy czują je też współczesne dzieci. Wiersz jest doskonałym materiałem do stworzenia malarskiego obrazu w odcieniach żółci, zieleni i błękitu, wypełnionego wyobrażonymi przez dzieci stworzeniami inspirowanymi postaciami z wiersza, które w „cieniuchnym złotym kurzu” unoszą się nad łąką.

W recepcji współczesnych dzieci nie pojawia się też twórczość Stanisława Grochowiaka – wybitnego poety XX wieku, znanego z turpiścycznych motywów. Pisał on też utwory dla dzieci, które znacznie różnią się klimatem od liryki dla dorosłych. Włączenie jego wierszy do edukacji dzieci w klasach I–III stworzyło pole do interesujących powiązań z poezją poznawaną przez nie później, w klasach starszych. Niektóre jego teksty można łatwo powiązać z tematami zajęć na poziomie przed-szkolnym czy wczesnoszkolnym.

Na słońce  
Najlepszy jest parasol lampy.  
Na słońce  
Najczystsze niebo książkowych stronic.  
Na słońce  
Liście na szybie trzepoczący goniec  
I wiatr  
Spoza deszczu migocącej rampy.  
I pies jest dobry podczas słońca,  
Gdy cieplej niż wełna ogrzewa ci stopy<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> S. Grochowiak, *Na słońce* [w:] tegoż, *Biały bażant*, il. M. Sołtyk, KAW, Warszawa 1978, b.n.s.

Wiersz zachwyca metaforyką – „parasol lampy”, „niebo książkowych stronic”, „liść na szybie trzepoczący goniec”. Rozmowa na temat utworu powinna toczyć się w oparciu o te wyrażenia. Nawiązując do obrazów, jakie mogą powstać pod wpływem języka, warto podyskutować z dziećmi o tym, co naprawdę mówi utwór. Poprzez zestawienia pojęć i omówienie ich znaczeń i kojarzących się z nimi kontekstów metafora poetycka ulega „rozwiązaniu”. Dla dzieci takie zadanie jest podobne do zagadki, szczególnie jeśli rozpiszemy materiał według wzoru:

### **Słota**

Co to jest?

Jak się czujemy podczas słoty?

Czego potrzebujemy?

**Parasol** - - - - - **lampa**

Do czego służy?

Jak wygląda?

Jaką ma funkcję?

W wyniku odpowiedzi na pytania napięcie między pojęciami: parasol i lampa zostaje wypełnione wiedzą o nich. Dzieci dowiadują się, że parasol przyjmuje pewne cechy lampy, a lampa funkcje parasola. Dzięki temu zaczynają rozumieć, że światło lampy, podobnie jak parasol, daje ochronę w deszczowe dni.

Podobnie możemy postępować z kolejnymi przykładami tropu.

**Czyste niebo** - - - - - **deszczowe dni**

Jak wygląda/ją?

Jaki ma/ją kolor?

Jakie uczucie budzi/budzą?

**Liść** - - - - - **goniec**

(Jaką rolę pełni to słowo?)

**trzepoczący**

Jak wygląda?

Co robi?

Po co jest?

Wykazanie różnic i podobieństw wykorzystanych w utworze pojęć pozwoli zauważyć mechanizm tworzenia i deleksykalizacji metafory. W konsekwencji czytelnik dowiaduje się, że podczas deszczu dobrze jest mieć przy sobie światło lampy, lekturę, ciepłe schronienie

i przyjaciela. Zauważy też prawdopodobnie, że wiersz mówi o tym „inaczej”.

Utworem, który zainteresuje dzieci, będzie prawdopodobnie wiersz napisany w konwencji wyliczanki, silnie powiązany z dziecięcą zabawą i paidią. Rytm, wersyfikacja, temat, sposób przekazu są tu podporządkowane kategorii *ludus*.

Tutaj łąka, tam biedronka –  
idzie niebem śpiew skowronka.  
Za słowikiem stoją bzy.  
Będziesz ty!

Ale słoty poprzez płoty  
niosą ciemnych chmur namioty,  
nad bajorem mgła.  
Będę ja?

Noc katula się po niebie,  
lis za kretem dróżki grzebie,  
ma na łapkach szron.

Kto to będzie?  
On!<sup>155</sup>

Każda z części wiersza kreuje inny krajobraz – letnią łąkę zastępuje jesienna szaruga, by na koniec pokazać zimowy szron. Wydaje się, że temat mijającego czasu poprzez ukazywanie pór roku jest w twórczości dla dzieci nadużywany, jednak Grochowiak wprowadza go „po swojemu”. Nadejście zimy zapowiada zrytmizowanym, wyliczankowym tekstem, rozpoczynając zabawę. Każda strofa ma charakter formułki zarzewającej do podjęcia gry i wyznacza kolejnych graczy. Pierwsza zwrotka niesie radość z letniej zabawy, ptasi śpiew, kwitnienie kwiatów, druga – bajoro i mgły. W ostatniej części nocny świat ukazuje polujące zwierzęta chroniące się przed mrozem. Dzięki tym prostym opisom wiersz jest zrozumiały dla dzieci. Niesie pogodny nastrój, a nawet radość istnienia wywołaną doбором poetyckich składników jak: łąka, biedronka, niebo, śpiew (I strofa), słota, płoty, chmury, namioty, bajoro, mgła (II strofa), noc, niebo, lis, kret, dróżki, łapki, szron (III strofa). Jak widać, każda z części tworzy odrębny krąg semantyczny, który wywołuje charakterystyczną dla niego konkretyzację połączoną z właściwą jej emocją.

---

<sup>155</sup> S. Grochowiak, *Wyliczanka* [w:] tegoż, *To było gdzieś*, il. M. Sołtyk, Biuro Wydawniczo-Propagandowe RSW „Prasa-Książka-RUCH”, Warszawa 1973, b.n.s.

Kolejno będą to radość, niepewność, lęk, typowe dla formuł starodawnych wyliczanek. Zabawowy ton daje rytmizacja, która w konsekwencji powoduje, że wiersz odbieramy jako radosny.

Liryczne utwory dla dzieci pisał także Tadeusz Kubiak – podobnie zapomniani zarówno przez współczesnych odbiorców, jak i wydawców. Jego dorobek liryczny dla dzieci to kilkanaście tomików wydawanych w latach 1960–1970, ilustrowanych przez artystów polskiej szkoły ilustracji. Z tomu pt. *Tańczące konie* ilustrowanego przez Gabriela Rechowicza wybrałam dwa utwory: *Ten ptak to słowik* i *O skrzacie rybaku*.

Wiersz o słowiku koresponduje ze znanym lirykiem Juliana Tuwima pt. *Spóźniony słowik*. Poznany przez odbiorców wcześniej będzie dobrym nawiązaniem do tekstu Tuwima.

Co to za ptaszek?  
Ten ptak – to słowik.  
Komu on śpiewa?  
A księżycowi.  
  
I księżyc słucha,  
a ptaszek śpiewa  
przez cały wieczór  
w majowych krzewach.  
  
Lecz kiedy księżyc  
z nieba odchodzi,  
cisza zapada  
w całym ogrodzie.  
  
– Słowiku, proszę,  
ciebie gorąco:  
pośpiewaj kiedyś  
także i słońcu!<sup>156</sup>

W wierszu pokazano typowe cechy słowika: śpiew przy księżycu w okresie majowym, wicie gniazda w krzewach. Wraz z nimi utwór przejawia wszelkie walory liryki miłosnej: śpiewność, temat – śpiew słowika, majowy wieczór. Dychotomiczny obraz ciał niebieskich – księżyc i słońca – pozwala lepiej uchwycić sposób życia słowika. Ten ptasi bohater wielokrotnie występuje w literaturze dziecięcej, jest postacią grającą ważną rolę w poezji, baśni, a także w dramacie i liryce miłosnej

---

<sup>156</sup> T. Kubiak, *Ten ptak to słowik* [w:] tegoż, *Tańczące konie*, il. G. Rechowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 9.

dla dorosłych. Bez znajomości jego „obyczajów” trudno będzie zrozumieć słowa Julii szeptane do Romea w ciepłą wiosenną noc. Występując w utworach z różnych okresów, pełni funkcję „przekaznika” kulturowego między pokoleniami. Warto więc zaznajomić z nim już małe dzieci, co doskonale czyni wiersz Kubiaka. Utwór otwiera szerokie możliwości aktywnego działania odbiorców. Dzieci w wieku przedszkolnym będą potrafiły odpowiedzieć na pytania: Jak nazywa się ptaszek? Gdzie śpiewa słowik? W jakiej porze śpiewa? O co poprosimy słowika? Ponadto chętnie narysują (namalują, wytną) słowika i księżyc – elementy, które doskonale będą się prezentować na kartce w czarnym kolorze.

Kubiak był też autorem interesujących ulirycznionych bajeczek<sup>157</sup>. Jedną z nich jest wiersz pt. *O skrzacie rybaku*. Trudno oprzeć się urokowi tego wiersza, który rozwija przed odbiorcą czarowną sytuację wieczoru w lesie. Siedzący tam pod muchomorem skrzat splata z pajęczej nici sieć służącą mu do złowienia gwiazdy. Baśniową aurę tworzą lśniący księżyc, wieczór, las, skrzat, czarne krzewy leszczyny i złowiona w rzece gwiazda. W tym niezwykłym świecie bytuje podmiot liryczny – może dziecko, może każdy z czytelników otrzymuje dostęp do tajemnicy skrzata.

Przez las idąc dziś wieczorem  
zobaczyłem skrzata.  
Pod pstrokatym muchomorem  
sieć z pajęczyn splatał.

– Po co ci to? – pytam grzecznie.  
A skrzat się uśmiecha.  
– Spójrz ku rzece, mam łódeczkę  
z łupiny orzecha.

I wskakuje – hops! – do łódki.  
Chwieje się łupina.  
Z liścia klonu już malutki  
żagiel się rozpina.

Noc już idzie z czarnych leszczyn.  
Księżyc załśnił blaskiem.  
Skrzat zarzuca sieć z pajęczyn.  
Co wyłowił?  
Gwiazdkę<sup>158</sup>.

---

<sup>157</sup> O lirycznym zabarwieniu bajeczki czytaj w: J. Cieślowski, *Wielka zabawa...*, s. 353; A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa...*, s. 161–167.

<sup>158</sup> T. Kubiak, *O skrzacie rybaku* [w:] tegoż, *Tańczące...*, s. 44.

Motyw żeglarza, który w łódce z łupiny orzecha pływa po jeziorze, silnie działa na dziecięcą wyobraźnię. Wiersz inspiruje do aktywności plastycznej, konstrukcyjnej i dramowej. Właśnie drama mogłaby wyzwolić w dzieciach głębsze przeżycie utworu – rozmowa ze skrzatem, zarzucanie sieci z małej, chybotzącej się łódki, złowienie gwiazdy wydają się bardzo dobrym materiałem do stworzenia zarówno malarskiego wizerunku, jak i dramatycznej sytuacji.

Jedną z największych poetek lirycznych piszących dla dzieci jest Joanna Kulmowa. Jej poezja, pełna niecodziennych porównań i metafor, zachwyca delikatnością i melodyjnym brzmieniem. Głównym tematem jest w niej przyroda – flora i fauna, często przedstawiane jako ważne składniki pejzażu<sup>159</sup>. Poetka wychwytuje wyraziste elementy wyglądu, które zamienia w poetyckie obrazy. Czerwone brzuszki gilów stają się na śniegu płatkami maków, łabędzie są chmurami, kogut skowronkiem, a styczniowe drzewa kwitną wróblami. W lirycznych zasypiankach Kulmowa pokazuje dzieciom ukryte piękno usypiających zwierząt i roślin. Nowoczesna forma wierszy wprowadza dziecko w świat współczesnej liryki, gdzie wyznacznikiem poezji nie są czterowersowe zwrotki, ale płynnie dobrane rytmy wywoływane przez niedokładne rymy wewnętrzne. Czasem wers tworzy jeden wyraz, tak że zapis graficzny wiersza jest nieregularny i wydaje się „postrzępiony”, co dodatkowo oddziałuje na zmysł wzroku.

W utworze pt. *Pisklęta wierzbowe* szare „bazie” zamieniają się w żywe pisklęta.

Zanim z pączka wyskoczy listek,  
wykluwają się  
łebki  
puszyste.  
Na gałązkach jak w szpaczycach gniazdkach  
za kuleczką rośnie kulka  
pierzasta.  
Nie ma gdzie wyściubić się listkom,  
taki ścisk, tyle pisku  
piskląt.  
A to wierzba w puszystych kwiatach

---

<sup>159</sup> Przyroda jest bardzo częstym i ważnym składnikiem w twórczości wielu poetów piszących dla dzieci. Ponadto jest też istotnym składnikiem życia dziecka. Por. B. Dymara, S. Michałowski (red.), *Dziecko w świecie przyrody*, Impuls, Kraków 2005.

taka ptasia,  
taka  
skrzydlata<sup>160</sup>.

Wiosenna tematyka wywołana tu została zachwytem nad gałązką wierzby ubraną w „kotki”, które porównano do piskląt. Poetycka wyobraźnia jest tu wyobraźnią dziecka, które ożywia puchate wierzbowe kwiatki. Dziecięcy światopogląd znamieny dla paidialnej natury tych wierszy potwierdziła Urszula Chęcińska w szczegółowej monografii pisarki<sup>161</sup>.

Medytacyjna poezja Kulmowej, jak nazywa ją Alicja Baluch<sup>162</sup>, jest też niezwykle meliczna. Potwierdzają to nie tylko zasypianki, ale też wiersze z innych tomików. Jednym z nich jest *Śpiew lasu* z tomu o tym samym tytule.

Tam, nad lasem, zieleni się śpiew –  
To piosenki paproci i drzew.  
  
Świerki mają piosenki cieniste.  
Wierzby – drżące jak wierzbowy listek.  
  
Brzozy – srebrne jak kora brzożowa.  
Dęby – szumne jak szum trawy w dąbrowach.  
  
Paproć nuci pierzastą piosenkę  
i mech mruży kołysanki miękkie<sup>163</sup>.

Piosenki śpiewane przez rośliny rosnące w lesie mają swe odzwierciedlenie w barwach i kształtach. Ten swoisty intersemiotyzm uwypukla obrazowanie atmosfery leśnej przyrody, działając na wiele zmysłów. Zielony śpiew paproci, czerwony świerków, srebrny brzozy budują szczególną melodię jakby rozpisaną na orkiestrę. Mech – najbliższy ziemi, tylko mruży, a paproć nuci piosenkę pierzastą – postrzępioną jak krój jej liści. Teraz las jest pełnią, którą widać i słyszać.

---

<sup>160</sup> J. Kulmowa, *Pisklęta wierzbowe* [w:] tejsze, *Zimowe słowiki*, il. G. Rechowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, b.n.s.

<sup>161</sup> Por. U. Chęcińska, *Poetka i paidia. O muzie dziecięcej Joanny Kulmowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

<sup>162</sup> A. Baluch, *Wiersze medytacyjne Joanny Kulmowej* [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci* pod red. U. Chęcińskiej, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 28–30.

<sup>163</sup> K. Kulmowa, *Śpiew lasu* [w:] tejsze, *Śpiew lasu*, il. HA-GA, Biuro Wydawnicze „RUCH”, Warszawa 1967, b.n.s.

Na uwagę zasługuje też twórczość dla dzieci Józefa Ratajczaka. Poeta kreuje w swoich wierszach podmiot liryczny, który jak pisała Jolanta Ługowska, jest obserwatorem o określonym typie wrażliwości<sup>164</sup>. Prowadzi on obserwację rzeczywistości i jednocześnie w sobie tylko typowy sposób ją przeżywa. Zapoznając się z tą poezją, trzeba poddać się podobnym uczuciom i założyć, że otaczająca przyroda żyje i odczuwa. Poezja dla dzieci Ratajczaka stanowi podstawę dziecięcej alfabetyzacji literackiej. Na jej urodę zwracało uwagę wielu badaczy<sup>165</sup>. Wszechobecna przyroda, życzliwość dla ludzi, zwierząt i roślin, wnikliwa obserwacja najdrobniejszych szczegółów otoczenia, motywy domu i drzewa, czynią z tej twórczości przestrzeń o specjalnej wartości. Jak zauważa Zofia Ożóg-Winiarska, Ratajczak „odkrywa i poszukuje prawideł dziecięcej logiki rozumowania i odczuwania świata”<sup>166</sup>.

Mimo iż twórczość poety zawiera nowoczesne środki poetyckie, przez niektórych uznawane za zbyt trudne dla dzieci w wieku przedszkolnym, polecałabym ją także przedszkolakom. Jednym z takich utworów może być wiersz pt. *Topola*.

Sprzecz się niebo z polem,  
do kogo należy topola.

Niebo krzyczy w niebogłoso:  
– Moja!  
I ciągnie topolę za włosy.

Pole rozległe w dole  
też z rąk nie puszcza topoli.

Więc rośnie wysoka topola  
pomiędzy niebem i polem.

---

<sup>164</sup> J. Ługowska, *Ratajczak. Od wiersza dla dzieci...*, s. 98.

<sup>165</sup> Por. A. Karlińska-Włodarczyk, *O muzie dziecięcej Józefa Ratajczaka* [w:] *Dziecko i jego światy...*, s. 237–247; G. Pietruszewska-Kobiela, *Literatura dla dzieci i dorosłych – na przykładzie Anatola Sterna i Józefa Ratajczaka* [w:] *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje* pod red. L. Ludorowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 371–384; Z. Ożóg-Winiarska, „*Mój dom przyrośnięty do drzewa*”. *O poezji Józefa Ratajczaka* [w:] *też*, *Szkice z literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 128–138; Z. Ożóg-Winiarska, *Poezja dla dzieci Józefa Ratajczaka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2005; J. Ługowska, *Piszę dla dziecka, które...*

<sup>166</sup> Z. Ożóg-Winiarska, „*Mój dom przyrośnięty...*”, s. 130.

W ziemi i niebie po połowie,  
korzenie dając ziemi,  
a liście błękitowi<sup>167</sup>.

Nawiązanie do tematu przyrody poprzez opis drzewa jest jak najbardziej wskazane na poziomie wychowania przedszkolnego. Smukłość, wysokość, zakotwiczenie drzewa między niebem a ziemią pozwala dziecku z jednej strony przywołać znajome z doświadczenia widoki, z innej wyobrazić sobie poetycki obraz topoli. Wiersz jest też materiałem do dramy, rozmowy, pracy plastycznej, wycieczki. Daje rozległe możliwości dydaktyczne. Podobnie interesujący jest utwór pt. *Dwa słońca*<sup>168</sup>, którego interpretacja skłania kilkuletnich odbiorców do rozwiązania zagadki. Wykorzystane w wierszu środki poetyckie wpływają na rozwój wyobraźni, dają płaszczyznę dla tworzenia plastycznego wyobrażenia ogrodu. Słońce rosnące na niebie, łodyga jak promień, kula słonecznika, słonecznik jak lampa – oddają obraz świata widzianego oczami poety i dziecka.

W dawnym kanonie lektur klas młodszych pierwszy wydany dla dzieci zbiór wierszy pt. *Ziarenka maku* (1966) należał do ważniejszych pozycji dla klasy III. To jeden z najciekawszych tomików poetyckich dla dzieci. Każdy zamieszczony w nim wiersz jest arcydziełem, więc wybór jednego czy dwóch do omówienia tutaj jest trudny. Warto poznać szczególnie wiersze poruszające temat zjawisk natury, w których poeta wykorzystał sfery dźwięku i obrazu, splatając je w taki sposób, aby silnie oddziaływały na wyobraźnię (*Burza majowa, Ulewa, Wiatr*). Przyrodę reprezentują tu także wiersze o zwierzętach. Dziecko znajduje w nich ciekawe refleksje o kotach, psach, ptakach towarzyszących ludziom. Do mniej znanych wierszy należy *Mój pies* – wyrażający dziecięce pragnienie posiadania zwierzęcia.

Chciałbym mieć psa,  
Wilka lub foksteriera.  
Każdego dnia  
chodziłbym z nim na spacer.  
  
Uczyłbym go  
służyć, leżeć przy nodze,

---

<sup>167</sup> J. Ratajczak, *Topola* [w:] tegoż, *Chwile z motylem*, il. M. Piotrowski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 22.

<sup>168</sup> J. Ratajczak, *Dwa słońca* [w:] tegoż, *Idzie wiosna*, il. J. Wilkoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 34.

czuwać co noc  
i bawić się ze mną co dzień.

A on swój łeb  
wznosiłby bez przerwy ku mnie,  
by każdy gest  
i każde słowo zrozumieć.

Łasiłby się,  
tuliłby pysk do mej twarzy,  
mój piękny pies,  
o którym ciągle marzę<sup>169</sup>.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że wiersz jest wyrazem szczerzej, pięknej miłości do wymarzonego psa. Niesie tak wiele spokoju, zgody i dobrych uczuć, które wyraża podmiot liryczny, że odbiorca utożsamia z nim także własne pragnienia. Utwór afirmuje idee ekologiczne, które w ostatnich latach są głośne i objęły także twórczość dla dzieci. Jak widać, umiłowanie świata natury było też cechą poezji lat 60. Wiersz zachwyca prostym językiem, doborem rymów niedokładnych, dzięki którym uzyskuje sobie tylko właściwą melodię.

W twórczości Ratajczaka wielokrotnie pojawia się motyw liści jako najważniejszy składnik wiersza. Ten motyw łatwo wykorzystać w edukacji dzieci. Do ciekawych utworów cytowanego tomu należą *Liść*.

Usiadł liść na gałązce,  
zieleń zaciska w piąstce,  
otwiera dłonie i z dłoni  
lato rozwija zielone.

Usiadł listek na drzewie,  
kiedy odlecieć – nie wie.  
Piórka żółte nastroszył,  
bo jesień podmucha go płoszy<sup>170</sup>.

Liryczny ton i harmonijna wersyfikacja istotnie wpływają tu na odbiór. Znany w poezji dla dzieci motyw przemijających pór roku stanowi podłoże wyobrazeniowe dla rozwijającego się liścia-pisklęcia, liścia-maleństwa, liścia-ptaka. Wraz z nim zmienia się przyroda. Zawarta w wierszu metafora jest zrozumiała dla dzieci w wieku przedszkolnym.

---

<sup>169</sup> J. Ratajczak, *Mój pies* [w:] tegoż, *Ziarenka maku*, il. B. Truchanowska, wyd. III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, b.n.s.

<sup>170</sup> J. Ratajczak, *Liść* [w:] tamże, b.n.s.

Pokazuje możliwość „malowania” słowami. Buduje refleksje, bo dziecięcy odbiorca będzie brać pod uwagę istotny dla niego aspekt animizacji liścia, który poza tym, że rośnie i dojrzewa, może też myśli i czuje. Warto przedstawić dzieciom „liść”, jasno rozpisując związane z nim poetyckie czynności:

Liść:

- usiadł na gałązce,
- zieleń zaciska w piąstce,
- otwiera dłonie,
- z dłoni rozwija zielone lato,
- nie wie, kiedy odlecieć,
- stroszy żółte piórka,
- płoszy go podmuch jesieni.

Pokazane tu „etapy” życia liścia mogą stać się dla dzieci inspiracją do podejmowania aktywności artystycznej – malowania, narracji, budowania planu, dramy, tańca. Warto też zwrócić uwagę na uczucia liścia, determinowane użytymi tu czasownikami (usiadł, zaciska, otwiera, rozwija, nie wie, stroszy, jest spłoszony).

Interesujące są i pozostałe zbiory poety, a wśród nich zapomniany tomik pt. *Miasteczko z plasteliny* (1987)<sup>171</sup>. Wiersze tam zawarte mają nowatorską formę i poruszają tematy, które można uznać za trudne. Tomik polecałabym czytelnikom w wieku od około dziesięciu lat. W utworze *Pytania, na które nie odpowiem* podmiot liryczny dotyka problemów egzystencjalnych typowych dla dorosłych. Plastelinowy nietrwały ludzik jest maską starzejącego się człowieka:

Co nagle z nami  
się stało,  
że nie jest nam zielono  
ani biało,  
lecz szaro i wciąż jednakowo [...]

Niepokój pośrednika lektury może budzić zasugerowany w wierszu dylemat posiadania bądź nieposiadania duszy:

---

<sup>171</sup> Poniższy fragment pochodzi z artykułu mojego autorstwa. Por. A. Ungeheuer-Gołąb, „*Pomiędzy słowami*” – o starym nowym wychowaniu przez poezję, „*Filoteknos*” 2017, nr 7, s. 108–120.

Dlaczego brak nam  
siły  
i czemu, gdy ktoś stwardnieje,  
zaraz tak łatwo się kruszy?  
Po co nas cudze dłonie  
ulepiły,  
skoro nie włożyły nam  
duszy?

Plastelinowa figurka ma takie wątpliwości jak zwykły człowiek i wydaje się, że żyje, kiedy mówi:

lecz serce wyjmuj powoli,  
bo ono tu bije prawdziwie  
i boli<sup>172</sup>.

To niemal tragiczne wyznanie wdziera się w poddany animizacji świat dzieciństwa, przynosząc kolejne skojarzenia. Pełny odbiór wierszy Ratajczaka daje tylko wiedza dorosłego. Powodują one jednak poruszenie także w dziecku i pozwalają na podjęcie dialogu. Ów dialog właśnie jest w tym przypadku zadaniem dla wychowawcy. Wiersz pt. *Dziecko i świat* można odczytywać jako metaforę istoty kreacji. Dorosły sądzi, że potrafi tworzyć, bo przebył drogę od dzieciństwa do dorosłości. Dziecko odkrywa w sobie naturę stwórcy w zwykłej zabawie gliną.

Rozmawia dziecko  
z dzieckiem.  
– A ty czego tu szukasz?  
– Mam łopatkę i  
wiaderko.  
  
– Przynies wodę.  
Zrobimy glinę.  
Już wiem,  
jak stworzyć świat<sup>173</sup>.

Na uwagę pedagogów i rodziców zasługują wydane w 1981 roku wiersze Juliana Kornhausera, które dotyczą delikatnej istoty dzieciństwa. Pokazują „tyle rzeczy niezwykłych” – widzianych po raz pierwszy, poddawanych odkrywaniu ich istoty, wystawianych na widok.

---

<sup>172</sup> J. Ratajczak, *Pytania, na które nie odpowiem* [w:] tegoż, *Miasteczko z plasteliny*, il. W. Sadowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987, s. 6.

<sup>173</sup> Tenże, *Dziecko i świat* [w:] tamże, s. 12.

To są taczki, na nich  
żółty, mokry piasek.  
To jest droga, na niej  
wóz pełen słodkiej słomy.  
To jest studnia, w niej  
chłodna szeleszcząca woda.  
To jest pole, na nim  
łodyżki soczystsze od jabłek.  
A to ja, moja miła ziemi,  
wiatr – ostra ostroga słońca<sup>174</sup>.

Tu także ważna jest rola dorosłego pośrednika lektury. Pokazuje dziecku świat, który jest wokół. Poeta posługuje się prostym, precyzyjnym językiem, aby opowiedzieć o tym, co może wydać się ważne. Wiersz wpisuje się wyraźnie w nurt współczesnej poezji dla dzieci, gdzie trudno oddzielić dorosłego od dziecka i odwrotnie. Czy to dziecko spostrzeżga i nazywa poszczególne elementy, czy robi to dla niego dorosły opiekun? Zmieszanie ról powoduje zmieszanie światów. W omawianych tu utworach dla dzieci zwykle stają się one wspólne dla obydwu podmiotów literackiej komunikacji.

Moja skakanka, wężyk czterolistny.  
Moja piosenka, drgająca gałązka.  
Mój sweterek, mruczący niedźwiedź.  
Moja szpulka i igła, iskiarki w nocy.  
Tyle moich rzeczy niepodobnych  
do zwykłego garnuszka i kratkowanej kartki<sup>175</sup>.

W utworach Kornhausera można nie zauważyć wychowawczych wskazówek. Nikt nie wytyka dziecku jego wad, nie szuka dla niego właściwych dróg. To, co może z nich wyczytać dziecko, to niezwykle kształt otaczającego świata podkreślony specjalnym doбором słów i obrazów. Konstrukcje te pokazują tylko piękno, a ono uwzniośla odbiorcę. To oddziaływanie liryki, którego nie można zastąpić żadnym innym. Takie właśnie utwory poetyckie kształtują wrażliwość odbiorcy. Wspierają działania pedagogów w kształtowaniu u dzieci umiejętności dostrzegania drugiego człowieka, są podłożem wycho-

---

<sup>174</sup> J. Kornhauser, *Wiatr* [w:] tegoż, *Tyle rzeczy niezwykłych. Wiersze dla Agatki*, il. M. Kwiecińska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1981, s. 15.

<sup>175</sup> J. Kornhauser, *Tyle rzeczy niezwykłych* [w:] tamże, s. 31.

wania humanistycznego<sup>176</sup>. Wpisują się w porządek „duchowego wzrastania”<sup>177</sup>. Prawdopodobnie na tym polega ich nowoczesny dialogowy dydaktyzm<sup>178</sup>.

Wierszom Anny Onichimowskiej poświęcałam już uwagę<sup>179</sup>, ale warto je przypomnieć. Utwory te ukazują wyrazistą postać podmiotu lirycznego – dziecka. Jest ono radosne lub smutne, ciekawskie lub znudzone, zadumane lub po prostu śpiące, zawsze jednak uczestniczy w czymś, co dorosłym pozornie może wydawać się błahe, ale w rzeczywistości jest ważne.

Wiosną pole  
jest zielone.  
Kiedy słońce  
zaczyna  
przypiekać  
wyskakują na nim  
kolorowe piegi  
kwiatów.  
Potem  
żółknie  
i szarzeje.  
I można je rysować  
samym ołówkiem.  
Bez pomocy kredek.

A zimą  
pole  
to czysta kartka papieru<sup>180</sup>.

---

<sup>176</sup> M.C. Nussbaum, *Pielęgnowanie wyobraźni. Kultura i sztuka* [w:] tejsze, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016, s. 113–138.

<sup>177</sup> M. Jędrychowska, *Lektura i kultura – kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków 1994, s. 23.

<sup>178</sup> E. Czapplewicz, *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, Warszawa 1990, s. 210–2011; Z. Budrewicz, *Dom i okolice. Dydaktyzm dialogowy czytanek o dzieciństwie zwyczajnym* [w:] tejsze, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 60–104.

<sup>179</sup> Zob. A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji...*; też, „*Wrażliwe*” wiersze Anny Onichimowskiej [w:] *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju* pod red. J. Malickiego, K. Krasoń, Biblioteka Śląska, Katowice 2005, s. 29–37.

<sup>180</sup> A. Onichimowska, *Pole* [w:] tejsze, *Gdybym miał konia*, il. J. Stanny, KAW, Warszawa 1980, b.n.s.

Między opisem pola a refleksyjną postawą dziecka-podmiotu pojawia się tu emocja. Jest ona bliska uczuciom chęci życia, ciekawości, uczestniczenia w otaczających zjawiskach przyrody, która zachwyca. W wierszu *Pasikonik* istotną rolę grają dziecięce marzenia – składają się na typ wypowiedzi, który zdaniem Ryszarda Waksmundy jest charakterystyczny dla liryki dziecięcej<sup>181</sup>.

W korcu maku  
ziarenek tysiąc.  
W korcu maku  
dwa żółędzie.  
W korcu maku  
zagubiony  
pasikonik  
marzy skrycie,  
że konikiem będzie<sup>182</sup>.

Poezja podobnie jak historia od dawna spełniała rolę nauczycielki. Oświeceniowe poematy i wiersze dydaktyczne, przepojone duchem patriotyzmu, rozwijały świadomość dobrego obywatela, twórczość romantyczna budowała związek z ojczyzną, dawała poczucie narodowej tożsamości, liryka dla dzieci dwudziestolecia międzywojennego objawiła znaczenie ludowego i dziecięcego folkloru, a wiersze żartobliwe uświadamiały ich odbiorcom, że świat dorosłych nie jest idealny. Poezja wskazywała też zwykle najważniejsze wartości, jakimi człowiek powinien kierować się w życiu. Jej twórcy wypełniali zatem funkcję mentorów na różne sposoby, poszukując właściwych treści, środków stylistycznych, „chwytów”<sup>183</sup>. Jak zauważa A. Baluch „w liryce (...) «ja» odbiorcy dziecka niejako nakłada się (...) na podmiot liryczny wiersza, likwidując fikcyjność tej wypowiedzi”<sup>184</sup>. Dziecko przyjmuje zatem słowa utworu za swoje, ucząc się w ten sposób nowej formuły wypowiedzi, niekoniecznie rozumiejąc każdy zawarty w utworze sens. Liryka dziecięca spełnia właśnie takie zadanie. Choć nie proponuje wyrazistego przesłania wychowawczego, utrwala jednak w obrazach, rytmach, brzmieniach i metaforach najważniejsze sygnały humanistycznej postawy wobec świata. Przedstawione w tekstach poetyckich po-

---

<sup>181</sup> R. Waksmund, *Poezja dla dzieci...*, s. 36–41.

<sup>182</sup> A. Onichimowska, *Pasikonik* [w:] tamże.

<sup>183</sup> Na temat chwytów w prozie dla dzieci czytaj też w: A. Baluch, *Od ludus do agora...*, s. 64–76.

<sup>184</sup> A. Baluch, *Co to jest poezja...*, s. 198.

staci, przedmioty, zjawiska promują niejednokrotnie wartości estetyczne i etyczne. Wywołują wzruszenie, refleksję, skłaniają do działania bądź medytacji. Dziecko, które poznaje te wiersze, odczytuje je często nie wprost, ale pomiędzy słowami. Poezja ta wyzyskuje bowiem dziecięcą wrażliwość na rytmy, rymy, melodię, gładkość albo szorstkość wypowiedzenia. Mimo tak oczywistych wartości liryki dziecięcej w ostatnim czasie pojawia się coraz mniej tego typu wierszy. Współcześni poeci (Agnieszka Frączek, Małgorzata Strzałkowska, Marcin Brykczyński) realizują częściej typ poezji lingwistycznej o funkcji ludycznej, która choć w wielu przypadkach może służyć rozwojowi wrażliwości estetycznej, przez nauczycieli stosowana jest w celu doskonalenia umiejętności wymowy. Utwory te wzorowane są na szkole poetyckiej Jana Brzechwy, wykorzystują grę słów, homonimiczność, żart lingwistyczny i często spełniają warunki interesującej twórczości. Nie niosą jednak typowych dla liryki wartości naddanych w poetyckim języku, meliczności, emotywności, które determinują funkcję autoteliczną.

Stoję więc wciąż na stanowisku, że liryka jako jedna ze sztuk powinna być znana współczesnemu społeczeństwu. Zamieranie czytelnictwa poezji, brak zainteresowania i wrażliwości na tego typu wypowiedź jest, moim zdaniem, jedną z największych bolączek ostatnich trzydziestu lat. Obecnie wzrasta kolejne pokolenie obrazu. Człowiek zdystansował się od słowa tak dalece, że sześcio-, dziesięciolatki nie rozumieją niekiedy poleceń, jeśli instrukcja zadania nie jest opatrzona obrazkiem. Może rzeczywiście wszystkich nas dotknęło „szaleństwo widzialności”<sup>185</sup> – każdy chce zobaczyć w s z y s t k o, bez względu na tabu obyczajowe i religijne, wiek, rzeczywiste zainteresowania i wrażliwość. Warto się zastanowić nad rolą słownej debaty – znanej już z czasów sokratejskich, która prowadziła do refleksji. Proces mówienia, dobierania odpowiednich słów, aby ich znaczenie działało na wyobraźnię słuchacza i pobudzało do myślenia, kształtował się wiele lat. Obecnie gotowy materiał podawany jest społecznościom w takim kształcie, że te nie muszą już roztrząsać, gdzie leży prawda. Wystarczy, że wszyscy „widzą”. Jest w tym pewna dysharmonia, ponieważ z jednej strony każdy, kto zdobywa wykształcenie, przechodzi kurs filozofii, czyli nauki wywiedzionej z tradycyjnych, humanistycznych wzorców kształcenia, a z drugiej kon-

---

<sup>185</sup> L. Williams, *Hard core. Władza, przyjemność i „szaleństwo widzialności”*, przeł. J. Burzyńska, I. Hausz, M. Wojtyna, słowo/obraz, terytoria, Gdańsk 2010.

takt dzieci z liryką staje się ograniczony<sup>186</sup>. Sprawa mogłaby się wydawać mało istotna, gdyby nie to, że właśnie utwór liryczny wpływa w dużym stopniu na rozwój wyobraźni, pobudza do myślenia abstrakcyjnego. Jak zauważono, potencjał aksjologiczny i egzystencjalno-etyczny omówionych wcześniej wierszy sugeruje także ogląd poetyckiego tekstu poprzez zawarte w nim obrazy mentalne oraz związaną z nimi percepcję emocjonalną o charakterze subiektywnym. Wiersz liryczny daje więc możliwość rozmowy na temat subiektywnych wrażeń i emocji wywołanych obrazem mentalnym<sup>187</sup>. To z kolei rozwija umiejętność obrony własnego zdania, unikania podlegania cudzym wpływom. Refleksyjne podejście do poetyckiego komunikatu, uznanie indywidualnych odczuć odbiorcy rozwija postawę szacunku do siebie i zdania innych, rozumienia cudzych pomysłów i stanowisk.

## 1.6. Głos wychowawców w edukacji literackiej dziecka<sup>188</sup>

*Widząc raz dziecko szkicujące coś na murze,  
Géricault uderzony śmiałością rysunku:  
„Jaka szkoda – rzekł – że szkoła to wszystko zaprzepaści”<sup>189</sup>.*

Léon Rosenthal-Géricault

W związku z potrzebą diagnozy stanu wychowania przez sztukę w rzeszowskich przedszkolach wybiórczo objęłam je próbą badawczą

---

<sup>186</sup> Pisząc o niedostatecznej ilości treści z zakresu liryki, mam zwykle na myśli elementarny poziom nauczania (przedszkole i klasy I–III), gdzie preferowane są teksty dydaktyczne. Nieco inaczej ma się rzecz w klasie IV, w której uczniowie poznają wiersze J. Kulmowej, J. Ratajczaka czy T. Kubiaka.

<sup>187</sup> Do terminów „model mentalny”, „obraz umysłowy”, „reprezentacja umysłowa” nawiązywałam w mojej książce na temat wzorców ruchowych. Odnosiłam się wówczas do prac psychologów dziecięcych, takich jak J. Piaget, B. Inhelder, M. Kielar-Turska oraz A. Paivio, i kulturoznawców. W niniejszych rozważaniach termin „obraz mentalny” pokrewny jest interpretacjom takich badaczy, jak: G. Lakoff czy P. Stockwell. Zob. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, PIW, Warszawa 1988; M.P. Stockwell, *Poetyka kognitywna. Wprowadzenie*, przeł. A. Skucińska, red. E. Tabakowska, Universitas, Kraków 2006.

<sup>188</sup> Tekst był wydany jako część artykułu: *Dziecko wśród sztuk (uwagi z próby badawczej)* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* pod red. A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 81–89.

<sup>189</sup> *Dzieci*, t. 1: *Konstelacje*, wybór i oprac. M. Janion i S. Chwin, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988, s. 173. Cytat w przekładzie Olgi Ziemilskiej.

wykonaną w ramach wydziałowego projektu badawczego „Przedszkole jako placówka wprowadzająca dziecko w obszar literatury, teatru, tańca i plastyki”. Badania prowadziłam w roku akademickim 2014/2015. Obejmowały one obszary: wychowania literackiego, teatralnego, tanecznego i plastycznego<sup>190</sup>.

Problematyka podjęta w projekcie wynikała z dość ubogiego stanu badań nad wychowaniem przez sztukę na poziomie wychowania przedszkolnego. Obowiązująca podstawa programowa ogranicza się do wskazania bardzo ogólnych celów, których realizacja może sprawiać trudność wychowawcy przedszkolnemu. Przedszkole zwykle bywa opisywane i badane jako placówka wychowawczo-oświatowa z uwzględnieniem głównie zadań opiekuńczych. Niniejsze badania miały na celu wyeksponowanie znaczenia tego poziomu edukacji we wprowadzaniu dziecka w świat sztuk. Uwagę zwraca niżej, jak dotąd, zainteresowanie badaczy (pedagogów) tą tematyką, o czym świadczy brak badań i publikacji dotyczących wychowania przez sztukę. Stan badań w tej dziedzinie reprezentują głównie artykuły o charakterze metodycznym oraz publikacje zwarte z początku II połowy XX wieku. Ważne miejsce zajmują wśród nich wydawnictwa teoretyczne dotyczące wychowania estetycznego, które można uznać za podstawowe, ale często nie są one znane wychowawcom przedszkolnym<sup>191</sup>. Ostatnie 20 lat przyniosło zbiór artykułów o charakterze wyrywkowych badań oraz kilka prac zwartych z poszczególnych dziedzin sztuki<sup>192</sup>.

Podstawowym celem podjętego zadania badawczego była diagnoza stanu wychowania przez sztukę w przedszkolu w obszarach takich sztuk

---

<sup>190</sup> W projekcie uczestniczyły studentki seminarium magisterskiego prowadzonego przeze mnie w latach 2013–2015 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego – Weronika Kosiba-Dziędzioł, Dominika Kulczycka, Justyna Linkert, Magdalena Melnykova.

<sup>191</sup> Mam na myśli takie pozycje jak: H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*; I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa 1965 i inne prace; M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych...*; J. Awgulowa, *Dziecko widzem i aktorem*, WSiP, Warszawa 1979; I. Słońska, *Książki i dzieci*, PZWS, Warszawa 1959, J. Papużyńska, *Inicjacje literackie...*

<sup>192</sup> Są to m.in.: S. Borowkin, *O edukacji teatralnej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 1; C. Marszałek, *Rola tańca w rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 2; A. Ungeheuer-Gołąb, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2012.

jak: literatura, teatr, taniec i sztuki plastyczne. Problematyka badań oscylowała wokół pytania: Jaki jest założony i rzeczywisty stopień realizacji przez przedszkole zadań związanych z wprowadzaniem dziecka w obszary literatury, teatru, tańca i plastyki (w świetle założeń programowych, opinii nauczycieli i dokumentacji wewnętrznej placówki)?

Kolejne problemy obejmowały zagadnienia uszczegółowione, takie jak: wykorzystywanie tekstów kultury przez nauczyciela przedszkola; sposoby pracy z tekstami kultury podanych wyżej dziedzin; okoliczności organizowania kontaktów dziecka z tekstami kultury; współpraca przedszkola z instytucjami kultury; częstotliwość zajęć, podczas których wykorzystuje się teksty kultury w przedszkolu; źródła przedmiotu, z jakich czerpią nauczyciele przedszkolni; ocena realizacji zadań z zakresu inicjacji literackiej, teatralnej, tanecznej, plastycznej. Ponadto interesowało nas: rozumienie idei wychowania przez sztukę oraz pojęć takich, jak literatura, teatr, taniec, plastyka przez współczesnego wychowawcę przedszkola; stanowisko dyrektora placówki dotyczące wychowania przez sztukę na poziomie wychowania przedszkolnego.

Badaniami objęto dwadzieścia pięć wybranych przedszkoli Rzeszowa w zakresie ich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych związanych z wychowaniem przez sztukę we wskazanych obszarach. Interesowały nas:

- opinie zebrane drogą ankietową wśród wychowawców przedszkolnych na temat oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych;
- zawartość dokumentów przedszkola, jak: plany pracy, plany dydaktyczno-wychowawcze, dzienniki itp.;
- stanowisko dyrektora placówki wobec wychowania przez sztukę na poziomie wychowania przedszkolnego.

Do przeprowadzenia badań wybrano metodę sondażu diagnostycznego, a w jej obrębie technikę ankiety, wywiad oraz badanie dokumentów, w tym narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu, arkusz badania dokumentu.

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że:

1. Dla większości wychowawców przedszkolnych wyjaśnienie, czym jest wychowanie przez sztukę oraz czym różni się ta idea od wychowania estetycznego, jest trudne. Najczęściej badani nie potrafili wskazać podstawowej różnicy i stosują te terminy zamiennie.

2. Badani nauczyciele przedszkolni wykazali się jedynie podstawową wiedzą z zakresu sztuk plastycznych, muzycznych, literatury i tańca oraz sposobów wprowadzania dziecka w sferę sztuki, przy czym wiedza ta niejednokrotnie pochodziła z nieaktualnych źródeł. Nie w pełni rozumieli, co niosą w sobie pojęcia: literatura, teatr, taniec, sztuki plastyczne, potrafili jednak wybiórczo wymienić na przykład dziedziny sztuk plastycznych, gatunki literackie, typy tańców czy rodzaje teatru.
3. Stosowane przez wychowawców przedszkolnych techniki plastyczne to przede wszystkim rysunek kredkami, rysunek farbami, lepienie z plasteliny/modeliny, czyli techniki bardzo popularne i niewymagające korzystania z nietypowych materiałów czy narzędzi.
4. Sposób prowadzenia zajęć przez wychowawców jest najczęściej stereotypowy i opiera się na zapoznaniu dzieci z nową techniką, przygotowaniu narzędzi i materiałów potrzebnych do wykonania pracy oraz motywowaniu uczniów do działania. Niewielu nauczycieli podczas prowadzenia zajęć plastycznych pokazuje dzieciom reprodukcje obrazów znanych artystów czy wyjaśnia im znaczenie podstawowych pojęć plastycznych, takich jak np. barwa. Podobnie rzecz ma się z pokazami tanecznymi, teatralnymi czy poznawaną przez dzieci literaturą piękną.
5. Większość badanych wychowawców przedszkolnych deklaruje, że podczas wprowadzania dziecka w obszar sztuk współpracuje z różnymi organizacjami, instytucjami oraz osobami ze świata sztuki, jednak trudno było im określić, z kim konkretnie odbywa się taka współpraca.
6. Tematyka prac plastycznych czy opowiadań tworzonych przez dzieci w przedszkolu jest różnorodna i bogata, jednak w większości dotyczy świąt, zjawisk, osób, zwierząt, zdarzeń, przedmiotów, z którymi jednostka styka się na co dzień. Z jednej strony jest to wymóg pracy z małym dzieckiem, z drugiej jednak można odnieść wrażenie, że brakuje tematów rozwijających dziecięcą twórczość i kreatywność.
7. Ponad połowa badanych nauczycielek przedszkola bardzo dobrze ocenia swoją realizację zadań z zakresu wprowadzania dziecka w obszar sztuk. Pozostała część uważa, że radzi sobie z tym obowiązkiem w stopniu dobrym.
8. Dyrektorzy placówek, pomimo wybiórczej wiedzy z zakresu wychowania estetycznego, rozumieją potrzebę kontaktu dziecka przedszkolnego ze sztuką wysoką oraz są zgodni, że warto prezentować wychowankom przykłady tekstów kultury z zakresu poszczególnych dziedzin.

Przedstawione wnioski zachęcają do refleksji na temat konieczności podjęcia kroków zmierzających do zapobiegania niepełnej postaci wychowania przez sztukę i zbudowania programu, który pomógłby nauczycielom i placówkom przedszkolnym.

1. Powinno się stworzyć warunki, w których nauczyciele przedszkolni mogliby uzupełnić wiedzę z zakresu wychowania estetycznego oraz wychowania przez sztukę, tak aby ich praca z wychowankiem stała się bardziej świadoma i profesjonalna.
2. Należy zachęcać wychowawców przedszkolnych do wprowadzania nowych metod pracy i stosowania bardziej urozmaiconych materiałów oraz stworzyć dla nich odpowiednią bazę materiałową.
3. Byłoby wskazane znalezienie środków na organizację spotkań dzieci z artystami różnych dziedzin oraz realizację współpracy przedszkola z instytucjami kultury.
4. Należałoby urozmaicić tematykę zajęć artystycznych oraz wprowadzać dziecko w obszar sztuki wysokiej poprzez umożliwianie wychowankom recepcji wybranych dzieł sztuki wysokiej oraz współczesnej w celu kształtowania i rozwijania kreatywności i postawy twórczej. Zadanie to wymagałoby poszerzenia wiedzy nauczycieli przedszkolnych z zakresu sztuki rozumianej w szerokiej perspektywie, obejmującej także zjawiska dla dorosłych.
5. Warto też umożliwić nauczycielom przedszkolnym spotkania do kształcące z zakresu prowadzenia nowatorskich metod pracy z tekstem kultury, zapoznawania z nową literaturą przedmiotu oraz dziełami sztuki powstałymi w ostatnim czasie.

Przedstawione tu wnioski dotyczą małej grupy badanych z wąskiego obszaru terytorialnego. Nie muszą więc wskazywać na ogólną tendencję panującą w całej Polsce. Z drugiej jednak strony, czy możemy zupełnie pomijać badania w wąskich grupach? Czy mamy prawo nie uznawać jakiejś części społeczeństwa, choćby najmniejszej, za nieznaczącą? Zebrane opinie wskazują, że warto byłoby rozszerzyć eksploracje i dowiedzieć się, jak zagadnienie to jest postrzegane w innych miejscach. Wszędzie tam, gdzie nauczane są małe dzieci.

Podsumowując, warto dodać, że sztuka oddziałuje na dziecko wszędzie. Jest w przestrzeni wsi i miast, w mediach, przyrodzie i drugim człowieku. Dorosły, który opiekuje się dzieckiem, powinien znać klucz do wszystkich jej zjawisk, aby móc rozważać je z dzieckiem.

## Rozdział 2

# Refleksje pedagogiczne w kontekście poszukiwań badawczych – liryka w recepcji dzieci

### 2.1. Sposoby poszukiwania refleksji dziecka w procesie edukacyjnym

*Rozumieniu tekstu (każdego tekstu kultury,  
nie tylko tekstu literackiego) towarzyszy zawsze akt refleksji,  
będący wyzwaniem samego dzieła*<sup>193</sup>.

Barbara Myrdzik

Zdaniem Barbary Bonieckiej dziecko już w wieku przedszkolnym podejmuje próby definiowania i eksplikowania<sup>194</sup>. W okresie wychowania przedszkolnego zwykle zaleca się korzystanie z mechanizmu definiowania. Z uwagi na konkretno-wyobrażeniowy charakter myślenia dziecka uzasadniona jest droga „od przedmiotu do słowa”, z tym że przedmiot często nie jest abstraktem, ale konkretem. Moim zdaniem interesujące są też jednak operacje odwrotne, gdy korzysta się z potocznych eksplikacji, czyli rozpoczyna się objaśnianie pojęcia od jego rozumienia abstrakcyjnego. Definiowanie takie jest zwykle niedostateczne i wymaga dodatkowych objaśnień lub powrotu do tematu po jakimś cza-

---

<sup>193</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 85.

<sup>194</sup> B. Boniecka, *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 76.

sie. W działaniu warsztatowym korzystałam z dziecięcych możliwości eksplikacyjnych. Wprowadzając temat podstawowy, łączyłam go z pytaniem dotyczącym pojęcia. Dla przykładu, jeśli tematem podstawowym był dom, pytanie kierowane do dzieci brzmiało: Co to jest dom? W rozmowie, w której uczestniczyły dzieci i ja jako prowadząca zajęcia, ale niebędąca ich nauczycielką, poprzez operowanie dodatkowymi pytaniami, porównaniami do pojęć ogólniejszych i konsekwentnym pozytywnym stosunkiem do propozycji dzieci budowany był „obraz pojęcia”. Nie stanowił on jeszcze definicji, ale prowadził do kręgu skojarzonych z pojęciem konkretów, do których dochodziliśmy dzięki porównywaniu, uogólnianiu czy opozycji<sup>195</sup>. Jednym z celów rozmowy było więc pobudzenie procesów myślenia w aktach definiowania i eksplikacji<sup>196</sup>. Dzięki temu dzieci stawały się bardziej aktywne w rozmowie, a w konsekwencji przenosiły ów dociekliwy sposób myślenia na pozostałe części zajęć. Początek rozmowy zwykle odbywał się według ustalonego schematu. Z uwagi na to, że dzieci były dopiero w wieku 6, 7 lat, na „pytanie kluczowe” odpowiadały, podając przykład (np. pojazd – BMW), dopowiadając cechę (dom – duży), wskazując, do czego służy (woda – do picia). W przypadku definiowania pojęcia „Ja” dzieci odnosiły się do faktu posiadania: „Ja mam...”, „Ja chcę mieć...”<sup>197</sup>. Reakcje werbalne uczestników przypominały więc dane dotyczące języka opisane przez Boniec-

---

<sup>195</sup> Działanie to może przypominać aktywizującą metodę – „burzę mózgów”, realizowaną zwykle od III klasy szkoły podstawowej. Odmienność podejścia polega między innymi na tym, że pytania są traktowane jak najbardziej poważnie, a celem nie jest głównie funkcja poznawcza. Zajęcia tego typu mogą przygotowywać do prowadzonych w klasach starszych rozmów o poezji uwzględniających podejście kognitywne. Por. B. Kapela-Bagińska, *Kognitywne czytanie poezji w szkole*. Stanisław Barańczak 'Poludnie' [w:] *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury* pod red. G.B. Tomaszewskiej i D. Szczukowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2018, s. 136–153.

<sup>196</sup> Należy pamiętać, że dzieci w wieku 5, 6, 7 lat dopiero zdobywają kompetencję językową. Nie można wymagać od nich, by nie myliły się w kwestii wiedzy, umiejętności zastosowania jej w praktyce, poprawności i umiejętności komunikowania się. Prowadzona rozmowa pozwalała na osvajanie się ze słowami i umożliwiała poszukiwanie takich, które najlepiej oddawały odczuwanie i rozumienie znaczeń przez dzieci. Na temat kształtowania kompetencji językowej dziecka czytaj m.in. w: K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatniego – wybrane aspekty* [w:] *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja* pod red. I Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011, s. 159–174.

<sup>197</sup> Patrz: opisy warsztatów w dalszej części książki.

ką. W rozmowach nie koncentrowałam się jednak na badaniu języka dzieci, ale zależało mi na uruchomieniu procesu intelektualnego wymagającego syntetyzowania i analizowania tego, co dzieci już wiedzą. Ponieważ w założeniu rozmowa miała wprowadzić do tematu utworu poetyckiego, podobnie jak sytuacja przedreceptyjna, istotne było dla mnie zaangażowanie intelektualne dzieci już w tym momencie. Proces ten powtarzał się, gdy podejmowaliśmy rozmowę o wierszu. Następnie w zabawach ruchowych i rytmicznych dziecko wykorzystywało powstałe już imaginacje i emocje, by w konsekwencji podczas tworzenia konstruktury wykorzystać obrazy mentalne i wszelkie inne wrażenia związane z działaniem podczas warsztatu. Liczyłam na to, że podczas rozmowy dzieci porzucą temat podstawowy związany z pytaniem kluczowym i wypowiedzą zdanie, które będzie reprezentowało „ważny temat”.

Analiza przebiegu warsztatów pozwoliła na potwierdzenie tezy:

1. Dziecko uczestniczące w warsztacie odbiera proces dydaktyczny w sposób subiektywny i ma potrzebę włączenia własnego tematu.
2. Proces dydaktyczny proponowany w warsztacie determinuje wystąpienie „ważnego tematu” z inicjatywy wychowanka.

Przedstawione w książce relacje dotyczą pięciu spotkań, które najsilniej obrazują konieczność „poważnych” rozmów z dziećmi w wieku 6 i 7 lat, związaną z potrzebą „wypowiedzenia”. Wybrane do opisu zajęcia wydały mi się ciekawe ze względu na uczestniczące w nich grupy dziecięce oraz różnorodność tematów, które mogłam wywieść z poszczególnych wierszy.

Metoda pracy z tekstem, którą zastosowałam w prowadzonych i opisanych tu warsztatach, choć wyrasta z koncepcji analizy pozawerbalnej, dużo miejsca poświęca jednak werbalizowaniu<sup>198</sup>. Każdy z tematów skłaniał bowiem do przeprowadzenia z dziećmi konwersacji. Rozmowy, które prowadziliśmy, poza realizacją funkcji wychowawczo-dydaktycznej i poznawczej były, jak wspominałam wcześniej, swego rodzaju badaniem o charakterze jakościowym. Podejmując się tego zadania, starałam się stosować podstawowe założenia pedagogiki korczakowskiej, takie jak:

- traktowanie dzieci jak partnerów w działaniach warsztatowych,
- nieużywanie spieszczeń,

---

<sup>198</sup> Mam na myśli opisaną przez A. Baluch pozawerbalną metodę pracy z tekstem poetyckim, w której, jak wskazuje nazwa, mówienie o tekście jest sprowadzone do minimum i zastąpione działaniem ikonicznym. Por. A. Baluch, *Poezja współczesna...*

- odpowiadanie na pytania zgodnie z prawdą,
- stwarzanie możliwości dla swobodnych wypowiedzi uczniów,
- traktowanie każdego ucznia w sposób poważny, podmiotowy, reprezentując postawę akceptującą<sup>199</sup>.

Rozmowy miały charakter dialogowy. Dzieci nie wiedziały, że poddane są z mojej strony tak wnikliwemu słuchaniu, nie przypisywałam odpowiedzi do konkretnych osób i nie nagrywałam ich. Zebrane informacje starałam się wiernie odtworzyć na piśmie po przeprowadzonym warsztacie w postaci przebiegu zajęć. Zapewne nie zapamiętywałam każdej wypowiedzi, ale na pewno udało mi się odtworzyć odpowiedzi kluczowe, ważne dla kierunku rozmowy i celu badań. W zapisie posłużyłam się literą P. dla oznaczenia osoby prowadzącej spotkanie i Dz. dla oznaczenia wypowiadających się dzieci, nie różnicując ich na poszczególne osoby, np. Dz.1. jako dziecko pierwsze. Rozróżnienie takie nie było mi potrzebne, gdyż na tym etapie badań nie koncentrowałam się na indywidualnych przypadkach, ponadto znacznie utrudniłoby to przebieg zajęć.

Moim głównym celem było pokazanie, że w rozmowie prowadzonej podczas zajęć dydaktycznych z wierszem lirycznym mogą pojawić się tematy subiektywnie ważne<sup>200</sup>, w sposób spontaniczny wyartykułowane przez dzieci, oraz że pozwolą one na lepsze poznanie grupy. Problem, który mnie interesował, zamykał się w pytaniu: Czy i jakie refleksje „dodatkowe” („ważne tematy”) będą precyzować dzieci podczas warsztatów literackich z liryką?

Jego uszczegółowienie prezentują pytania:

1. Czy sytuacja szkolna może stać się sytuacją intymną w obszarze werbalizacji?
2. Jakie subiektywne „tematy ważne” mogą występować ze strony dzieci w wyniku rozmowy o poezji?

---

<sup>199</sup> Podejście to wywodzę od tez głoszonych przez Janusza Korczaka, które obecnie odzwierciedlane są w niektórych nurtach pedagogiki i podejmowane w tezach pedagogów: Urszuli Szuścik, Krzysztofa Szmidta, Katarzyny Krasoń, Małgorzaty Żytka, Doroty Klus-Stańskiej i in. Zob. też: M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa 1992; J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samo-realizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.

<sup>200</sup> Temat subiektywnie ważny rozumiem jako zagadnienie podane przez respondenta, które pojawiło się w sposób spontaniczny podczas rozmowy o czymś innym i zostało przekazane w formie oznajmienia lub pytania do osoby prowadzącej zajęcia.

Jak łatwo zauważyć, nie są to pytania *stricte* badawcze. Co najwyżej mogą wskazywać pewne kierunki dalszych poszukiwań. Dla mnie jednak, z uwagi na sposób pracy z tekstem i dzieckiem oraz chęć dociekania jej wyniku, stały się zaczynem refleksji.

## 2.2. Utwór liryczny jako punkt wyjścia do rozmowy z dzieckiem

Od wprowadzenia zmian w szkolnictwie podstawowym w roku 1999 edukacja w przedszkolu i na poziomie wczesnoszkolnym ma charakter zintegrowany<sup>201</sup>. Nie wszyscy przyjęli zmiany z zadowoleniem. Krytykowano głównie decyzję o przekształceniu struktury szkolnictwa i wydzieleniu gimnazjów<sup>202</sup>. Integracja miała obejmować zarówno proces kształcenia, jak i system organizacji. Zintegrowane powinny być zatem przekazywane uczniom treści, metody stosowane przez nauczyciela i organizacja pracy wychowanków – np. indywidualnie dostosowywany czas przebiegu zajęć, nieograniczany tradycyjnym dzwonkiem. Przedmioty, z wyjątkiem matematyki, połączono w bloki tematyczne, co miało pomóc uczniom w przyswojeniu i zrozumieniu materiału przekazywanego w sposób całościowy. Kolejna reforma przywróciła system ośmioklasowej szkoły podstawowej. Natomiast system integracji pozostał nadal aktualny.

Trudno powiedzieć, czy rzeczywiście integracja jest realizowana w większości polskich szkół. Nie podejmowałam tego typu badań, jednak na podstawie relacji studentów i niektórych pytaných nauczycieli mogę stwierdzić, że nie wszyscy stosują się do zakładanych zasad<sup>203</sup>.

---

<sup>201</sup> Por. <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm> [data dostępu: 2.11.2020]; <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990120096> [data dostępu: 2.11.2020].

<sup>202</sup> M. Kletke-Milejska, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem dr. hab. Mariana Mitreği na Uniwersytecie Śląskim, Katowice 2007, <http://www.sbc.org.pl/Content/7025/doktorat2754.pdf> [data dostępu: 2.11.2020].

<sup>203</sup> Wiedzę tę czerpię z rozmów prowadzonych z nauczycielami, studentami pracującymi w szkole i przedszkolu oraz obserwacji. Na pewno sposób prowadzenia zajęć zintegrowanych przez polskich pedagogów w różnym stopniu odpowiada pierwowzrowi zakładanemu przez twórców tej idei.

Problemy mogą się pojawiać w każdym z obszarów integracji – od organizacji lekcji (np. dzielenia zajęć na jednostki lekcyjne z powodu zaprogramowanych w szkole „dzwonków”) po treści i środki dydaktyczne. Co do treści warto zauważyć, że pytani przeze mnie nauczyciele wykorzystują głównie podręczniki (obecnie jeden podręcznik), rzadko dobierając materiał spoza obowiązującego programu, ponieważ nie pozwala na to czas przeznaczony do nauki poszczególnych tematów. Metody, jakie stosują, są czasem urozmaicane, ale w większości tradycyjne – od pogładowych po aktywizujące. Mało kto z nauczycieli z dłuższym stażem doczytuje w literaturze przedmiotowej czy też dokonuje zmian w obszarze metodycznym. Z żalem muszę stwierdzić, że niektórzy z pytaných przeze mnie pedagogów uczących w klasach początkowych przyznawali, iż już na tym wczesnym poziomie nauki dzieci nie czytają lektur w całości, a poznają jedynie ich fragmenty. To wydaje się niezwykle krzywdzące dla rozwoju wychowanka w duchu artystycznym i literackim. Metody nowatorskie pracy z tekstem opisane w rozprawach naukowych, a wśród nich: analiza pozawerbalna Alicji Baluch<sup>204</sup>, metoda pracy z tekstem Wiesławy Żuchowskiej<sup>205</sup>, kinestetyczna metoda opracowania liryki Katarzyny Krasoń<sup>206</sup>, metoda ekspresywnego wykonania utworów poetyckich mojego autorstwa<sup>207</sup>, są właściwie nieznane, chyba że ktoś zetknął się z nimi podczas studiów. Ponadto nauczyciele nie wprowadzają ich nie tylko dlatego, że ich nie znają albo nie potrafią zaadaptować w swojej pracy, ale także dlatego, że wymagają one specjalnych środków dydaktycznych, niejednokrotnie większej przestrzeni i dłuższego czasu. Niekiedy wychowawcy obawiają się reakcji dyrektora placówki, który zwykle zobligowany jest do wymagania ścisłego przestrzegania treści programowych<sup>208</sup>.

W 2005 roku Wiesława Wantuch, myśląc o integracji międzyprzedmiotowej obejmującej wyższy poziom kształcenia dziecka, pisała: „integracja w kształceniu blokowym (...) wydaje się tak trudna, że aż niemożliwa, przynajmniej na razie (przy obecnym przygotowaniu nauczy-

---

<sup>204</sup> A. Baluch, *Poezja współczesna...*

<sup>205</sup> W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa...*

<sup>206</sup> K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego...*

<sup>207</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa...; Tekst poetycki w edukacji...*

<sup>208</sup> Rozmowy prowadzone były na terenie Podkarpacia i nie miały charakteru diagnozującego, ale pilotażowy.

cieli)”<sup>209</sup>. Z przykrością należy stwierdzić, że od tamtego czasu nie zmieniło się wiele, a nauczyciele pozostali osamotnieni w zgłębianiu tajemnic nowych zasad pracy. Podobnie rzecz się ma z nauczycielami edukacji elementarnej.

Założenia i pierwotny kształt integracji dawały nauczycielowi duże możliwości w pracy nad wprowadzaniem dziecka w kulturę poprzez realizowanie wychowania przez sztukę. Łączenie różnych twórczych aktywności z materiałem przedmiotowym rozwijało dziecięcą kreatywność, wspomagało oryginalność myślenia<sup>210</sup>, pozwalało na krytyczny stosunek do otoczenia. Zespolecie integracji z wychowaniem przez sztukę (w domyśle: sztuki) rozszerza obszar jej oddziaływań. Obejmując zintegrowane treści, metody i środki, dba o całego człowieka, ujawniając swój holistyczny charakter. Otwiera przed uczniem perspektywę stawania się humanistą. Taki kierunek edukacji jest cenny na początku drogi kształcenia, gdyż utrwała dyspozycje do odbioru i tworzenia sztuki. Powoduje, że w wychowanku ma szansę zrodzić się potrzeba obcowania z nią.

Praktyka pokazała, że nie wszyscy rozumieli integrację jednakowo. W rezultacie nauczanie to doczekało się krytycznych opinii, choćby w interesującej i wyznaczającej kierunki zmian książce Doroty Klus-Stańskiej i Marzenny Nowackiej pt. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*<sup>211</sup>, w której nie bez przyczyny rozdział dotyczący integracji nosi tytuł: *Integracja treści – między naiwnością pedagogiczną a urzędniczym posłuszeństwem*. Autorki zwracają uwagę na wiele bolączek systemu edukacji dzieci i mówią też o mądrym korzystaniu ze zmian. By to osiągnąć, potrzebne jest kształcenie nauczycieli, którzy będą umieli w krytyczny sposób spojrzeć na metody pracy i treści kształcenia<sup>212</sup>. W obecnym czasie, gdy systemami społecznymi rządzi pandemia, zajęcia zintegrowane znajdują się, niestety, w niekorzystnej pozycji. Trudno jest zapobiegać zakażeniom w licznych grupach klasowych, podczas

---

<sup>209</sup> W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005, s. 105.

<sup>210</sup> Por. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Oficyna Wydawnicza Librus, Katowice 2003.

<sup>211</sup> Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowacka, *Sensy i bezsensy wczesnoszkolnej edukacji*, WSiP, Warszawa 2005.

<sup>212</sup> Tamże, s. 219–220.

zajęć, które wymagają śpiewu, ruchu, mówienia, przemieszczania się, kontaktów taktylnych z kolegami i nauczycielem.

Podobnie jak wspomniani wcześniej pedagodzy zakładałam, że literatura i sztuka stanowią jedną z podstaw wczesnej edukacji i pozwalają na wskazanie interesujących możliwości wykorzystania ich treści właśnie w procesie integracji. Wychowanie przez sztukę rozumiem jako długi, bo trwający przez cały okres pobierania nauki w przedszkolu i szkole, proces uwrażliwiania na artefakty kultury i rozwijania pasji związanych z różnymi formami sztuk. Integracja, jak ją sobie wyobrażam, dawałaby wówczas możliwość łączenia poszczególnych treści w specjalnie przygotowanych blokach tematycznych, a w jej wyniku powstawałby nowy sens. Ponadto zwrócenie się ku sztukom oddawałoby prawdziwą istotę procesu integracyjnego, który w przeciwieństwie do korelacji jest „systematycznie stosowaną ideą przenikającą wszystkie działania edukacyjne nauczyciela starającego się kształtować całościowy obraz świata u dzieci oraz wszechstronnie rozwijać osobowość uczniów”<sup>213</sup>. Integracja na poziomie edukacji elementarnej nie jest więc tylko metodą pracy łączącą rozmaite treści, ale jest całościowym sposobem myślenia o edukacji i wychowaniu.

Przygotowanie warsztatów literackich determinowało wykorzystanie treści programu nauczania, ale rozumianego tylko jako ramy działań edukacyjnych. Wymusiło też pewną nieprzewidywalność, której nie można ująć w konspekcie w postaci ścisłego opisu. Ponadto nakazywało stawianie celów, ale dopuszczało też wyniki i wnioski z zajęć, które nie zostały przewidziane wcześniej. Przeprowadzone zajęcia z dziećmi realizowały założenie integrowania treści z zakresu literatury (liryki), środowiska, filozofii, malarstwa.

Zastosowana tu metoda pracy z tekstem miała swe początki wiele lat temu, a moje przemyślenia na ten temat zmieniały się i krystalizowały w miarę zdobywania doświadczenia. Obecnie ekspresywny charakter podejścia do tekstu, uzasadniony ideą integracji, analizą pozawerbalną i przekładem intersemiotycznym, został wzbogacony treściami z zakresu sztuk plastycznych. Proponowana tu metodyczna wykładnia nie jest bra-

---

<sup>213</sup> A. Budniak, M. Musioł, *Korelowanie i integrowanie treści kształcenia edukacji przyrodniczej i zajęć technicznych w klasach początkowych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2017/3, nr 63, s. 50.

na pod uwagę jako składnik badania (nie odpowiadam na pytanie o znaczenie użytej metody w pracy nad tekstem), jednak w tym przypadku ważny jest przebieg zajęć z uwagi na zawartą w nim nadrzędną myśl integrującą treści. Działanie to wymusza konieczność łączenia poruszanych podczas zajęć wątków w jedną całość, tak aby uczeń podążał swobodnie w swojej refleksji i aktywności za myślą przewodnią tematu. W przedstawionej tu koncepcji zrodzonej z myśli pedagogicznej Celestyna Freineta, którego odkrycia wpływają na rozwój twórczej aktywności uczniów<sup>214</sup>, nauczyciel podczas trwania zajęć modyfikuje podejście do tematu i dziecka, z którym pracuje. Podstawowy składnik, jaki podaje interpretacji, to wyniki rozmów o charakterze dialogowym.

W metodologii badań dialog jest wspólnym dochodzeniem do prawdy<sup>215</sup>. W kontaktach z badanymi-dziećmi osoba dorosła może być spostrzegana jako jedynie znająca prawdę, tym bardziej że spotkania odbywały się w sytuacji dydaktycznej. Staralam się jednak w rozmowach z dziećmi zaprzeczyć tej zasadzie, występując w roli osoby równoprawnionej. Tym samym podkreślałam rolę dziecka. Zadając pytania, nie uznawałam zawsze własnej racji, ale czekałam na rację dziecka i podkreślałam jej znaczenie. Staralam się unikać infantylizacji roli nauczyciela<sup>216</sup>, która negatywnie wpływa na proces edukacji oraz relacje między uczniem a wychowawcą i zamyka drogę do intelektualnej, krytycznej wymiany myśli.

W badaniach pedagogicznych rozmowa występuje jako metoda bądź technika badań. Wówczas traci ona charakter spontaniczny, służy bowiem określonym celom. Jest to zatem dialog „sztywny”, nienaturalny, „nieotwarty”<sup>217</sup>. Staralam się, aby rozmowa, jaką prowadziłam z dziećmi, nie miała takiego charakteru. Wymiana zdań miała służyć też dziecię-

---

<sup>214</sup> M. Kuźnik, *Wykorzystanie koncepcji Celestyna Freineta we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2016, nr 1(6).

<sup>215</sup> P. Łukasiewicz, *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1979, nr 5(47), s. 107.

<sup>216</sup> D. Klus-Stańska, *(Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji* [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* pod red. D. Klus-Stańskiej, D. Bronk, A. Malendy, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 30. Zob. też: E. Mroczka, *Infantylicyzacja jako istotny rys tożsamości zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2009, nr 2(41), s. 107–118.

<sup>217</sup> Pod. za: tamże, s. 108.

cym uczestnikom zajęć, blisko jej było do dialogu psychoanalitycznego, w którym pacjent zyskuje równorzędne partnerstwo z terapeutą<sup>218</sup>. Piotr Łukasiewicz odwołuje się do metody dialogowej Johana Galtunga<sup>219</sup>, której stosowanie związane jest z określonymi regułami, jak: równość, współzależność, wspólnota, uczestnictwo, integralność. W takim znaczeniu dialog należy do „metod wglądu”, nie jest procedurą sztywną<sup>220</sup>. Dialogowy charakter prowadzonej rozmowy polega więc tutaj na relacji zwrotnej, która utożsamia podmiot i przedmiot badania. Pomysł Galtunga jest przez Łukasiewicza poddany krytyce, z którą w wielu miejscach należy się nie zgodzić, tym bardziej że trudno jest realizować tego typu spotkanie w systemie szkolnym. Jednak uważność w tym względzie będzie powodować zniesienie wyraźnych granic wynikających z dominacji dorosłego nad dzieckiem. W proponowanej tu koncepcji istotne jest nastawienie na mówiącą jednostkę. To jedna ze zmian w badaniach społecznych, jaka pojawia się w podejściu „dialogowym”. W takim wypadku nie jest już tak ważne badanie wielkich grup społecznych, liczy się jednostka i jej indywidualny obraz<sup>221</sup>. W przedstawionych tu spotkaniach „ważny temat” pochodził zwykle od jednego uczestnika. Stawał się on jednak istotny dla całej grupy na tle toczącego się procesu edukacyjnego.

W dydaktyce rozmowa pojmowana jako dialog jest aktywnością, która znalazła odbicie w procesie dydaktycznym proponowanym przez wspomniane tu badaczki, Danutę Klus-Stańską czy Barbarę Myrdzik. Ta ostatnia, koncentrując się na aspektach rozumienia i porozumienia, wprowadziła hermeneutykę do refleksji nad edukacją polonistyczną. Aby rozmowa mogła się odbyć, potrzebne jest spotkanie, o czym wspominałam na początku tej pracy. To, jaki stosunek do spotkania mają jego uczestnicy, w dużym stopniu wpływa na przebieg dialogu/rozmowy. Hermeneutyczny sposób pracy w szkole pozwala na dopuszczenie do

---

<sup>218</sup> Por. A. Kępiński, *Poznanie chorego*, PZWL, Warszawa 1978, s. 124.

<sup>219</sup> Pod. za: tamże, s. 113. Por. J. Galtung, *On Dialogue as a Method* (Łukasiewicz korzysta z tekstu referatu, który Galtung wygłosił w Genevie w 1978 r.).

<sup>220</sup> P. Łukasiewicz, *Dialog jako metoda...*, s. 114–116.

<sup>221</sup> O indywidualnym, subiektywnym odczytaniu utworu czytaj w: L. Rosenblatt, *Literature as exploration*, Noble and Noble, New York 1968; D. Miall, *Feeling from the Perspective of the Empirical Study of Literature*, „Journal of Literary Theory” 2008, nr 1(2), s. 377–393. Refleksje z badań empirycznych w doświadczaniu lektury i badaniu emocji zawarto w tekstach: A. Ungeheuer-Gołąb, „Łzy i dreszcze”...; D. Michułka, „Charlie i fabryka czekolady” Roalda Dahla jako szkolna lektura..., s. 137–154.

głosu ucznia, także tego, który dopiero zaczyna swą drogę edukacyjną. Dalekosiężnym celem takiego kształcenia jest bowiem nauka krytycznego i samodzielnego myślenia. Takie stanowisko zakłada istnienie potencjału w wychowanku. Myśl ta pojawiła się w rozprawach lat 90., i wciąż wydaje się aktualna, choć nie wszędzie znana. Początkowo dydaktyków-polonistów interesował głównie uczeń szkoły średniej, ale moim zdaniem proces kształcenia umiejętności refleksyjnego podejścia do zjawisk kultury powinien zaczynać się już na poziomie edukacji elementarnej. Wówczas gadamerowskie ujęcie tradycji<sup>222</sup> ma szansę realizować się jako podłoże kolejnych działań refleksyjnej edukacji. Literatura poziomu elementarnego, podobnie jak utwory dla nastolatków cytowane przez Myrdzik, ma powiązania z doświadczeniami kulturowymi wynikającymi z tradycji. Nieprzypadkowo wśród opisanych tu tekstów warsztatowych znalazł się wiersz Janiny Porazińskiej, poetki debiutującej w okresie XX-lecia międzywojennego, włączającej wyrażenia gwarowe i archaizmy, czy inspirowany folklorem, ale odmienny w formie, utwór Danuty Wawiłow pt. *Zawalił się pałac*. W obydwu przypadkach, aby rozmawiać z dziećmi o tekstach, należało nawiązać do przeszłych zjawisk kultury<sup>223</sup>.

Dla przedstawionych rozważań ważnym zagadnieniem poruszonym w pracy Myrdzik jest dialog inspirowany filozofią hermeneutyczną i fenomenologiczną. Badaczka proponuje zasady rozmowy, odwołując się do myśli Martina Bubera i Józefa Tischnera<sup>224</sup>, którzy polecają:

„1) szanować godność, wolność osobistą i obywatelską każdej osoby ludzkiej, co w praktyce oznacza rezygnację z manipulacji wiedzą, językiem oraz stanowiskiem partnera;

---

<sup>222</sup> Barbara Myrdzik wskazuje na pojęcie tradycji w rozumieniu G. Gadamera, pisze: „Tradycja zatem nie jest zwykłą przeszłością, jest przeszłością interpretowaną przez współczesnego człowieka i uznaną przez niego za ważny komponent współczesnej kultury, za wartość”. Zob. teŝe, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej...*, s. 26–27.

<sup>223</sup> Zagadnienie to łączy się z pojęciem tradycji, które rozumiem tu jako „zespół powstałych na przestrzeni dziejów narodu i ściśle z nimi powiązanych zjawisk, tworzących jego duchowy i materialny dorobek, przekazywanych w rozmaity sposób kolejnym pokoleniom ze względu na niepowtarzalną, także w perspektywie współczesnej, wartość”. Pod. za: W. Pelczar, *Polska tradycja na lekcjach języka ojczystego w trzecim tysiącleciu – anachronizm czy wartość nadal niezbędna* [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku...*, s. 33.

<sup>224</sup> Tamŝe, s. 75.

- 2) komunikację sensu, czyli poszukiwanie prawdy, a nie jej pozorów;
- 3) uzupełnianie dialogu wspólnym działaniem – otwieranie się na drugiego;
- 4) dialog ma mieć postać rozmowy «twarzą w twarz», ale może też być rozmową z tekstem kultury»<sup>225</sup>.

W przedstawionej tu koncepcji pracy z utworem literackim z wykorzystaniem metody integracji i analizy pozawerbalnej (przekład intersemiotyczny) kontekst spotkania, tak jak rozumieł je Buber i Tischner, jest niezwykły. Sztuka, tu: literatura, jest dialogiczna sama w sobie. Jest skierowana do kogoś i jest po to, by nawiązać kontakt. Tym bardziej dialogiczny jest kontakt z nią dziecka, które już w pierwszym zetknięciu buduje pytania i jest ciekawe. Rozmowa, którą przeprowadziłam z dziećmi, nie była typowym odzwierciedleniem dialogu heurystycznego, gdyż jako kierująca nią nie byłam nastawiona na ostateczne zdecydowanie o puencie. Dopuszczałam możliwość stawiania pytań przez dzieci i zakładałam, że rozmowa może „pójść” w dowolną stronę. Choć stawiane przeze mnie pytania mogą wydać się proste – często wymagają krótkiej odpowiedzi – to z uwagi na wiek i doświadczenie dzieci mają charakter „wiedzotwórczy”<sup>226</sup>. Przed uczniami reprezentowałam bowiem nie osobę wszytkowiedzącą, ale raczej taką, która chce się czegoś dowiedzieć od dzieci. Zadawane dzieciom „pytanie kluczowe” było celowo tak zbudowane, aby sięgać do dziecięcej niewiedzy. By na nie odpowiedzieć, dziecko musiało dokonać analizy lub syntezy swoich doświadczeń poznawczych, ewentualnie uciekało się do metody prób i błędów. Małe dziecko jest doskonałym przykładem osoby poszukującej prawdy, ciekawej, a nawet dociekliwej w swych działaniach i myślach<sup>227</sup>. Na przykład odpowiedź na pytanie: Co to jest woda?, może brzmieć: „To jest

---

<sup>225</sup> Pod za: tamże. Zob. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, wybrał, przełożył i wstęp napisał J. Doktor, Warszawa 1992; J. Tischner, *Fenomenologia spotkania, „Analecta Cracoviensia”* 1978, T. X; J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1987.

<sup>226</sup> Tamże, s. 80.

<sup>227</sup> W przedstawionym tu kontekście idea spotkania dziecka z nauczycielem może nawiązywać do koncepcji Gadamera, choć zapewne filozof nie miał na myśli małych dzieci. Otwarty charakter pytań proponowanych przez filozofa cechował też pytania, które stawiałam uczestnikom warsztatów, ponieważ to, o co pytałam, nie było w pełni określone albo nie dało się jeszcze określić.

płyn”, ale sześciolatek nie zna takiej odpowiedzi. Próbuje więc utrafić – myśli, docieka, dopytuje, tworzy propozycje. Pojęcie „woda” może być bowiem ujmowane w sposób wieloznaczny, a to powoduje ciągłe „otwieranie się” na nowe sensory. Z uwagi na to, że chodzi o pracę z utworem literackim – wierszem lirycznym, który poddawany jest tu ponadto analizie pozawerbalnej – proces przekładu intersemiotycznego wnika w proces rozumienia, dochodzenia do sensu, interioryzacji i aplikacji. Akt ekspresji dziecka towarzyszący metodzie pracy z tekstem pomaga mu w trudzie rozumienia. Ten sposób pracy odbiega od tradycyjnego, niekiedy instrumentalnego traktowania utworu i czytelnika, które zdarza się w szkolnej recepcji poezji. W przypadku małych dzieci pragmatyczne obcowanie z utworem lirycznym byłoby wręcz szkodliwe. Liryka daje niecodzienną w edukacji możliwość poszukiwania sensu, refleksji nad nim i jego kontekstami. Tym sposobem utwór poetycki staje się „partnerem dialogu”<sup>228</sup>. Jest to inny dialog niż ten, który można prowadzić w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej. Małe dziecko nie bierze pod uwagę stojącego za tekstem twórcy. Liczy się dla niego przede wszystkim treść, temat, postaci, które wybijają się na pierwszy plan w dziecięcej konkretyzacji. Jeśli wiersz jest łatwy, ma wyraźną funkcję dydaktyczną, dziecko-odbiorca trafia od razu na rozwiązanie problemu. Jeśli natomiast w utworze występuje jakiś składnik naddany, najczęściej w postaci środków poetyckich, odbiorca musi wejść z tekstem w dialog – zadać pytanie, wyłowić sens, sformułować refleksję. W realizowanych warsztatach dialog prowadzony był także poprzez tworzenie konstruktów. Odbiór poezji przez małe dziecko przebiega w sposób swoisty, który wpisuje się w hermeneutyczny model interpretacji<sup>229</sup>, bo dla dziecka tekst nie tylko nie jest czymś „gotowym”<sup>230</sup>, ale wciąż ulega przekształceniom w wyniku wchodzenia w rolę wykonawcy<sup>231</sup>. Zawartość treściowa i poetycka wiersza jest w tym akcie konfrontowana z dziecięcym doświadczeniem egzystencjalnym. Zjawisko to starałam się wyko-

---

<sup>228</sup> Tamże, s. 98.

<sup>229</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki...*, s. 95.

<sup>230</sup> Pod. za: tamże. Zob. K. Rosner, *Hermeneutyczny model obcowania...*, s. 246.

<sup>231</sup> O roli wykonawcy jako jednej z ról czytelnika pisał Edward Balcerzan. Alicja Baluch w jednym ze swoich wykładów komentowała rolę wykonawcy jako najbardziej odpowiadającą dziecięcemu odbiorowi literatury. Zob. E. Balcerzan, *Przez znaki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972.

rzystać w opisanych tu badaniach, stosując rozmowę, w której, jak przypuszczałam, hipotetycznie pojawią się „ważne tematy” lub istotne pytania dotyczące natury życia<sup>232</sup>.

Proponowanej tu wymianie myśli między dzieckiem a dorosłym obowiązkowo ma więc towarzyszyć tekst poetycki, który jak zauważał Bogusław Żurkowski, jest szczególnego rodzaju komunikatem językowym<sup>233</sup>. Poza wskazywanymi już przez Cieślíkowskiego czynnikami nadawcy i odbiorcy komunikacja obejmuje inne kategorie, takie m.in. jak: sytuacja odbiorcza i nadawczo-odbiorcza oraz kod, kontekst, kontakt i przedmiot komunikatu<sup>234</sup>. Cieślíkowski wyróżnił typy osób mówiących do dziecka. Zwracał uwagę na role, w jakie wchodzi dorośli, chcąc przekazać mu konkretną treść (pedagog, matka, wujaszek, rówieśnik itp.)<sup>235</sup>. Osoba zwracająca się do dziecka/odbiorcy określa charakter komunikatu. W niektórych przypadkach w jakimś stopniu określa też sytuację nadawczą, czego przykładem mogą być kołysanka czy bajeczka. Żurkowski podkreśla wybitną wartość wierszy, w których funkcja poetycka wyraźnie dominuje nad innymi. Nawiązując do tez Caillois, pisze: „Dla tej poezji (...) najistotniejsza jest «wspaniałość» świata”<sup>236</sup>. Trudno nie zgodzić się z tą opinią, znając utwory dla dzieci takich poetów jak: Józef Czechowicz, Kazimiera Iłłakowiczówna, Julian Przyboś, Stani-

---

<sup>232</sup> Interesującą koncepcję prowadzenia zajęć z dziećmi w ramach dialogu z tekstem literackim zaproponowały Danuta Świerczyńska-Jelonek i Grażyna Walczewska-Klimczak. Wydany w 2015 roku poradnik dla nauczycieli wczesnej edukacji zawiera scenariusze lekcji z zakresu polonistycznej edukacji początkowej z wykorzystaniem metod aktywizujących. Autorki włączyły do swoich propozycji zajęć wartościowe współczesne utwory literackie, mające nie tylko ciekawe fabuły, ale też artystyczną szatę graficzną. W scenariuszach kładą nacisk na dialog z tekstem, który odbywa się dzięki rozmowie i pytaniu „dlaczego?”, jeśli uczestnik zajęć nie angażuje się w nią. Interesujące rozwiązania metodyczne są tu podparte podmiotowym traktowaniem ucznia. Podobny stosunek do dzieci staram się prezentować w autorskich warsztatach opisanych w niniejszej książce. Zob. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

<sup>233</sup> B. Żurkowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Impuls, Kraków 1999, s. 20.

<sup>234</sup> R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki” 1960, nr 51/2, s. 435–436.

<sup>235</sup> J. Cieślíkowski, *Nadawca – odbiorca [w:] tegoż, Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975, s. 239–269.

<sup>236</sup> B. Żurkowski, *W świecie...*, s. 81.

sław Grochowiak, Anna Kamińska, Józef Ratajczak. Tworzyli lirykę, która „adoruje dzieciństwo”<sup>237</sup>, przedstawia je jako przestrzeń składającą się nie tylko z miejsc i sytuacji, ale także związanych z nimi uczuć. Dziecko styka się tu z podmiotem lirycznym, który widzi siebie i rzeczywistość podobnie jak ono samo – choć w zabawie – to „na serio”.

Dorota Klus-Stańska, wychodząc od „ideologii edukacji, w których uczeń jest spostrzegany jako aktywny badacz otaczającej go rzeczywistości”, nazywa szkołę, w której prowadziła eksperymentalne projekty, „szkołą dialogu”<sup>238</sup>. To znamienne, że wywołany tu został kontekst rozmowy, w której rozmówcy mają równe prawa. W dialogu badaczka stawia na wyzwianie możliwości psychicznych dziecka, jego wiedzę osobistą i doświadczenie pozaszkolne. Tworząc ideę warsztatów literackich, miałam podobne założenia, ale nacisk kładłam nie tyle na informacje poznawcze, ile raczej na aktywne uczestnictwo, emocjonalny stosunek do udziału w zajęciach. Zależało mi, aby uczniowie w wyniku aktywności przynoszącej przyjemność, „przywiązali się” do odbioru poezji. Włączając funkcję fatyczną, poprzez którą realizuje się zjawisko kontaktu, oraz aranżując pozytywną atmosferę, starałam się spełniać jeden z podstawowych celów inicjowania kontaktów z czytelnictwem.

Przesłaniem warsztatów była idea integracji treści polonistycznych ze szczególnym nastawieniem na własności liryki, treści z zakresu sztuk plastycznych, doświadczenia osobiste dzieci związane z codzienną egzystencją oraz wyniesione z wcześniejszej nauki. Prowadzone podczas spotkań rozmowy wielokrotnie dotyczyły wiedzy z różnych dziedzin sygnalizowanych w tematach. Obszary takie jak woda, dom, taniec, tożsamość, starość dawały wielki zakres tematycznych „odgałęzień”, które mogą być interesujące dla dzieci. Podczas tego typu spotkań uczestnicy mogą odnieść się do subiektywnych doświadczeń i odczuć, które w gruncie rzeczy decydują o specyfice dziecięcego odbioru sztuki.

Pomysły na wybrane tu tematy zajęć rodziły się w ciągu kilku lat. Warsztaty powstawały sukcesywnie w zależności od potrzeb i czasu.

---

<sup>237</sup> Tamże, s. 96.

<sup>238</sup> D. Klus-Stańska, *W nauczaniu początkowym inaczej. Scenariusze lekcji*, Impuls, Kraków 2003, s. 15.

Wybór [tematu i utworu] często miał charakter intuicyjny<sup>239</sup>. Podejmując konkretne zagadnienie, nie kierowałam się programem nauczania klas początkowych, ale obszarami tematycznymi, które występują w literaturze dla najmłodszych i są zwyczajnie istotne dla człowieka.

Korzystanie podczas spotkań z poezji (liryki), dzieł sztuk plastycznych oraz kreatywnej dziecięcej aktywności ustawia podjęte działania w bliskości „badania przez sztukę”, które „wywodzi się z psychologicznej praktyki wykorzystywania sztuki i różnych jej dziedzin w terapii”<sup>240</sup>. Szczególnie, że w założeniach uczestnicy mieli czuć się swobodnie, jakby pozbawieni szkolnych nacisków. W stosowanej metodzie pracy z tekstem podłożem edukacji dziecka jest zabawa oraz kontakt ze sztuką. Jeżeli inspirację do zabawy stanowi wiersz, odbiorca automatycznie wiąże go z przyjemnymi odczuciami. Takie podejście daje nadzieję, że dzieci będą chciały jeszcze wrócić do poznawania liryki. Zanim zdecydowałam się zatem zadać pytanie, prowadziłam wielokrotnie warsztaty z dziećmi, zwykle były to lekcje biblioteczne<sup>241</sup>. Każde spotkanie dawało mi materiał do autorefleksji. Dokonywałam więc zmian, tak aby osiągnąć jak najpełniejszą wersję zaprojektowanego pierwotnie spotkania. Od początku jednak miały one charakter dialogowy, dziecko traktowane było podmiotowo, a dorosły częściej pełnił rolę przewodnika niż nauczyciela.

Proponowane tu warsztaty są spotkaniami na kilku płaszczyznach. Jest to spotkanie ucznia z nauczycielem (dziecka z dorosłym), ucznia z liryką (odbiorcy ze słowem), ucznia z dziełem malarskim (odbiorcy z obrazem). Spotkanie ze sztuką może stanowić inspirację do autorefleksji<sup>242</sup>. Jest to więc także spotkanie z samym sobą. Tego rodzaju spotkania pomagają w poznaniu siebie i otoczenia, budują postawę wrażliwości na

---

<sup>239</sup> Niektóre z tematów pojawiły się już w opracowaniach, jak np. dom czy woda (Klus-Stańska, Wantuch). Wynika to najpewniej z ich uniwersalności, pojemności, możliwości szerokich kontekstów, ale może być także efektem pokrewnej intuicji.

<sup>240</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 187.

<sup>241</sup> Były to warsztaty literackie z dziećmi prowadzone w filiach WiMBP w Rzeszowie, w MBP w Jaśle, w BP w Radomyślu Wielkim, Lubaczowie. Ponadto prowadziłam zajęcia arteterapeutyczne i twórcze warsztaty literackie ze studentami Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz ze studentami studiów podyplomowych na kierunku pedagogika o specjalnościach edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna oraz arteterapia.

<sup>242</sup> S. Michałowski, *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań i dialogów edukacyjnych* [w:] *Dziecko w świecie sztuki...*, s. 78.

innych. Będąc w dialogu, który obejmuje człowieka i sztukę, dziecko otwiera się na świat, poszerza horyzonty, pozbywa się schematów. W takim podejściu pomogło mi zapewne to, że nie podlegałam ocenie dyrektora czy innej osoby związanej z systemem nauczania, a spotkania miały charakter warsztatów literackich. Pełniły więc funkcję nie lekcji, ale spotkań wprowadzających uczestników w kulturę literacką. Doświadczenie w pracy z dziećmi pozwoliło mi na zwrócenie uwagi na tematy podejmowane przez dzieci w sposób swobodny, często niezależnie od tematu warsztatu. Ponieważ sytuacje takie powtarzały się, postanowiłam skoncentrować się na tym zagadnieniu i opisać je. Wyrazem tego zainteresowania jest niniejsza książka.

Ogólne zasady warsztatu zamykają się w następujących działaniach:

- integracja w kręgu w celu zaprowadzenia ładu i koncentracji,
- zabawa skorelowana z tematem w celu odczucia swobody,
- sytuacja przedreceptyjna w celu nawiązania do tematu,
- dialog/rozmowa na temat podstawowy w celu wprowadzenia kontekstu,
- prezentacja wiersza w celu pojawienia się refleksji i doznania wzruszeń estetycznych,
- rozmowa na temat z wiersza w celu wymiany refleksji i objaśnienia niezrozumiałych pojęć,
- wyzwolenie ekspresji w celu przeniesienia akcentu na ciało (korzystanie z rytmu, melodii, tańca, swobodnych płaśów),
- wykonywanie konstruktów w celu zmaterializowania uczuć i myśli związanych z wierszem,
- swobodna rozmowa uczestników na temat wykonanych prac w celu wywołania subiektywnych refleksji,
- rozmowa kierowana na temat wykonanych konstruktów w celu wyrażenia opinii na temat prac i dopowiedzenia tego, czego nie udało się pokazać,
- prezentacja dzieła sztuki plastycznej w celu wywołania uczucia zdziwienia,
- rozmowa na temat prac uczestników i dzieła sztuki w celu doświadczenia jedności z kulturą wysoką.

Formie rozmowy, jaka towarzyszy warsztatom, przyświeca idea dialogu pogłębionego, do którego nawiązuje Klus-Stańska, gdzie „nauczyciel stawia zazwyczaj pytania otwarte (...), oczekuje różnorodności od-

powiedzi i interpretacji ze strony uczniów, (...) i reaguje elastycznie i z dużą wrażliwością emocjonalną i intelektualną, (...) odwołuje się do osobistej wiedzy uczniów, często nabytej poza szkołą”<sup>243</sup>. Podobne jest także moje stanowisko na temat błędów popełnianych przez uczniów. Uznaję, że ujawnienie błędu jako zwyczajnej niewiedzy jest kształcące. Brak negatywnej oceny ze strony nauczyciela powoduje, że uczeń zaczyna spostrzegać problem w sposób refleksyjny i nie odczuwa lęku przed kolejnym zadaniem. Podczas zajęć nie stosowałam systemu oceniania w tradycyjnym rozumieniu. Zachowanie dzieci oraz wykonane przez nie prace zawsze otrzymywały pochwałę. Ponadto korzystałam z następujących reguł wzmocnień:

- nie wyróżniałam/wskazywałam prac lepszych bądź gorszych,
- podczas tworzenia konstruktów przez dzieci zawsze kierowałam do nich wzmocnienia pozytywne (np.: Bardzo podoba mi się odcień błękitu, który stosujesz),
- swobodne wypowiedzi uczniów traktowałam bardzo poważnie,
- w przypadku błędów, które zauważały same dzieci, np. zaplamienie części pracy, zastanawialiśmy się wspólnie, jak ów błąd zamienić w sukces,
- wszystkie prace traktowałam jak cenne przedmioty,
- informowałam dzieci, że jeśli nauczyciel nie zabierze ich prac, to przydadzą się mnie.

Stosowanie tych reguł miało na celu poprawienie samopoczucia dzieci i nawiązanie przyjaznych stosunków z grupą, dla której byłam kimś obcym. Podczas spotkań chciałam dać szansę na wytworzenie się sfery „pomiędzy”, która powstaje tylko wówczas, gdy spotyka się człowiek z człowiekiem<sup>244</sup>.

Liryka włączana do warsztatów obudowana jest zadaniami związanymi z innymi sztukami, tak aby nastąpiło ich integrowanie. Jedną z nich jest malarstwo. Jak zauważa Urszula Szuścik, włączenie inspiracji literackiej do działania plastycznego jest uzasadnione psychologicznie i estetycznie, integrowanie tych dziedzin pobudza bowiem emocje i wpływa twórczo na umysł<sup>245</sup>. Badaczka popiera tę opinię ćwiczeniami

---

<sup>243</sup> D. Klus-Stańska, *W nauczaniu początkowym inaczej...*, s. 25.

<sup>244</sup> M. Buber, *Człowiek z człowiekiem*, „W drodze” 1981, nr 6, s. 74.

<sup>245</sup> U. Szuścik, *Spotkania dziecka ze sztuką [w:] Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka* pod red. B. Dymary, Impuls, Kraków 1996, s. 133–141.

o charakterze integracyjnym, w których wykorzystuje muzykę, obraz filmowy, tekst literacki (przysłowie) i integruje je z plastyką. Choć korzystam z dzieł sztuki wysokiej, nie koncentruję się na ich teoretycznym omówieniu. Staram się wychwytywać to, co jest interesujące dla dzieci, podążać za ich intuicją. Czasem są to po prostu składniki świata przedstawionego w tekście, jak rekwizyty dziecięcych zabaw, nazwa jakiegoś miejsca, zwierzę albo postać, które budzą emocje. Często same dzieci podpowiadają, co je zainteresowało, wówczas spotkanie zaczyna przybierać formę bliską kulturze dziecka. Ponadto włączam też ekspresywny ruch, który wplatom w działanie, gdyż jestem zdania, że cielesność dziecka jest silnie połączona z jego emocjami i umysłowością. Tego typu propozycje łączenia różnych aktywności twórczych są niezwykle cenne i pojawiły się już w latach 80. i 90. we wspomnianych próbach podejmowanych przez Żuchowską, Baluch, Szuścik, Krasoń, Ungeheuer-Gołąb<sup>246</sup>. Badaczki kładły nacisk na tę dziedzinę, która była im najbliższa – literaturę, plastykę, taniec. W warsztatach literackich, które realizuję, także wykorzystuję w integracji kilka twórczych kontekstów, jak poezja (liryka), plastyka (jako akt działań dziecka i artysty), muzyka (dziecięce rytmiczacje i dzieła kompozytorów), zadania kinetyczne. Podstawą spotkania jest wymiana myśli i taki sposób pracy/zabawy dzieci, aby w wyniku aktywności powstał nowy konstrukt/refleksja o charakterze twórczym. „Nowy” oznacza tu nowy jako „nowo stworzony”, nowy mający znamiona pracy twórczej, kreatywnej, bliskiej tworzeniu sztuki, gdyż wierzę, że dziecko ma w swoim działaniu podobny artyście kreatywny potencjał<sup>247</sup>.

---

<sup>246</sup> Zob. W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa...*

<sup>247</sup> Por. R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1985; J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1990.

## Rozdział 3

# Integrowanie sztuk na przykładzie pracy z wierszem w edukacji elementarnej

### 3.1. Przykłady zintegrowanych zajęć z dziećmi z wykorzystaniem liryki, malarstwa i przekładu intersemiotycznego

Ostatnie osiągnięcia pedagogów w zakresie inkluzyjnego podejścia do nauczania mogłyby uzasadniać stanowisko, że włączenie literatury do procesu wychowawczego wynika z założenia, iż „wychowanie jest naturalną metodą przywrócenia utraconej integracji”<sup>248</sup>. Tekst literacki ma moc harmonizowania zachwianych wewnętrznych sił psychiki. Wydaje się jednak, że edukacja dziecka nie może opierać się głównie na terapeutycznych funkcjach dzieła. Literatura rozumiana jako sztuka wpływa bowiem na rodzenie się ideałów, wyższych pragnień, myśli sublimowanych z instynktownych popędów.

W okresie dzieciństwa kontakt z literaturą powinien być powiązany z proponowaniem dziecku aktywności o własnościach artystycznych, jak: rysowanie i malowanie, śpiewanie, tańczenie, inscenizowane, drama itp. Wówczas najpełniej będzie realizowane wychowanie przez sztukę. Postrzeganie dziecka jako istoty twórczej o wielkich możliwościach kreacji pozwala widzieć w nim kogoś, kto w życiu będzie mógł się stać „wielkim kreatorem” – człowiekiem wolnym i aktywnym. Takie między innymi funkcje spełniają się w programach rozwoju sztuki. W optymi-

---

<sup>248</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*, s. 201.

stycznym platońskim programie wielkiej kreacji zakłada się, że w sztuce ukryte są dobro i prawda, które prowadzą do piękna obiektywnego, jakie charakteryzuje człowieka doskonałego, osiągającego harmonię we własnym życiu i żyjącego w harmonii ze światem. Człowiek wychowywany przez sztukę to także, jak pisał Fryderyk Schiller, człowiek wolny, zmysłowy, rozumny i estetyczny, który potrafi unieść się „na skrzydłach wyobraźni” i osiąga harmonię dzięki „odczuwaniu piękna w wolności”<sup>249</sup>. Program o nachyleniu pesymistycznym odkrywa sztukę jako ucieczkę. Ujawnia słabości człowieka i wskazuje mu, że drogą ratunku przed depresją może być „kompensowanie braków realnego życia w świecie wyobraźni”<sup>250</sup>. Współczesne otwarcie się pisarzy i wydawców na literaturę o funkcji terapeutycznej jest chyba w jakimś sensie nachyleniem w stronę tego pesymistycznego kierunku. Wreszcie trzecia możliwość to pojmowanie sztuki jako „swoistego ludzkiego działania” w myśl tezy, że życie dzieje się „tu i teraz”, a zadaniem człowieka jest integrowanie własnego życia ze sztuką<sup>251</sup>.

Wszystkie wspomniane koncepcje, choć tworzone z myślą o egzystencji dorosłych, mogą się realizować w życiu dziecka. Mimo iż różnią się znacząco w swych założeniach, ostatecznie wskazują na niezwykle wyrazistą rolę sztuki w życiu każdego członka ludzkiej społeczności. Dziecko – istota krucha, ale otwarta na to, co nowe, ciekawa i chętna do współodczuwania – przyjmuje wartości sztuki (w tym literatury) jak każdy inny bodziec. Słuchając utworów literackich, wybucha rubasnym śmiechem, wzrusza się do łez i drży z lęku. Literatura wczesnego dzieciństwa powinna więc towarzyszyć każdemu dziecku w procesie wzrastania. Jeśli zgodzimy się, że dziecko nie „staje się”, ale „już jest”, wówczas wszelkie jego reakcje i ono samo będzie naprawdę ważne, a jego kontakty z kulturą – literaturą i sztuką okażą się nie środkiem do ciągłego kształtowania i urabiania, ale obszarem, z którego mogłoby po prostu korzystać. Mówi o tym kolejny, czwarty program wychowania przez sztukę, zgodnie z którym sztuka jest „podstawą wychowania i mechanizmem, który kieruje życiem”<sup>252</sup>. Jeśli uznamy, że jednostka jest kimś

---

<sup>249</sup> F. Schiller, *Listy o wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1972, s. 142.

<sup>250</sup> I. Wojnar, *Wstęp* do: H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*, s. XXVIII.

<sup>251</sup> Tamże.

<sup>252</sup> Tamże, s. 6–7.

wyjatkowym, to wszelkie oddziaływania wychowawcze powinny być skoncentrowane na cechach ważnych dla rozwoju wychowanka<sup>253</sup>. Pojawia się wówczas „uważność” jako cecha podstawowa w relacji między dorosłym a dzieckiem. Jeśli dorosły będzie „uważnie czytać” dziecko<sup>254</sup>, wówczas zarówno cechy wrodzone, jak i te, które wywoływane są ze względu na potrzeby społeczne, będą rozwijać się harmonijnie w kierunku osobowości „pełnej”.

Stefan Szuman wspominał o konieczności „uprzystępniania, udostępniania i upowszechniania sztuki”<sup>255</sup>. Uprzystępnianie rozumiał jako aktywność wychowawczą, w której wychowawca pośredniczy między dziełem sztuki a odbiorcą, a pośrednictwo to jest bezpośrednio i nie można go zastąpić niczym innym. Tym samym Szuman wyznaczał rolę „wychowawcy estetycznego”. Choć nie wypowiadał się jasno na temat związku wychowania estetycznego z istotą człowieczeństwa, jako znakomity humanista wyczuwał go intuicyjnie, podobnie jak pedagodzy reformujący system wychowania na przełomie XIX i XX wieku.

Literatura kształtuje wrażliwość czytelnika<sup>256</sup>. Martha C. Nussbaum, etyczka, odnosi tę właściwość do opowieści epickich, pisze: „Sztuka narracyjna pozwala nam spojrzeć na życie innych ludzi w sposób odmienny od perspektywy przyjmowanej przez turystę – z zaangażowaniem i empatycznym rozumieniem”<sup>257</sup>. Jestem zdania, że od najwcześniejszych lat życia powinno się kształtować dziecięcą wyobraźnię,

---

<sup>253</sup> Por. M. Montessori, *Sekret dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018; J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmiogród, Warszawa 1993; S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988; A. Brzezińska, T. Czub i in. (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996; N. Lee, *Childhood and society. Growing up in age of uncertainty*, Open University Press, Maidenhead 2001; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2004.

<sup>254</sup> Termin „uważne czytanie” (*close reading*) odnosi się do szczególnego typu analizy literatury. Jego podstawową cechą jest koncentracja na walorach tekstu. Traktuję go tutaj jako metaforę, adaptując do procesu wychowania człowieka.

<sup>255</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962, s. 19–20.

<sup>256</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa...*

<sup>257</sup> M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

a poprzez nią wrażliwość. Utwory literatury, także ludowej, poznawane we wczesnym dzieciństwie za pośrednictwem bliskich osób rozwijają wrażliwość młodego odbiorcy nie tylko na świat środków literackich, ale także na rzeczywistość pozaliteracką, ludzką. Dziecko, które zna losy bohatera, jego szczęśliwe i nieszczęśliwe przypadki, jest bardziej otwarte na los żyjących obok innych osób. W wychowaniu przez sztukę nie chodzi zatem tylko o przestrzeń sztuki, o poznanie i rozumienie jej walorów. W procesie oddziaływania na wychowanka poprzez sztukę celem ogólnym, dalekosiężnym jest jego postawa etyczna. Wychowanie estetyczne, szczególnie to, które sięga po literaturę, prowadzi bowiem w prosty sposób do wychowania moralnego. Dlatego tak ważne jest włączanie do obszaru dziecięcej aktywności właśnie w okresie wczesnej edukacji zintegrowanych ze sobą rozmaitych form sztuki. Doskonałą po temu okazją są teksty literatury, począwszy od prostych rymowanek, a na liryce, opowiadaniach i baśni skończywszy. Jednym ze sposobów pracy z lekturą mogą być metody wykorzystujące przekład intersemiotyczny. W. Wantuch słusznie zauważa, że w okresie edukacji wczesnoszkolnej „analiza pozawerbalna jest narzędziem wyrażania (i uczenia) doznań i operacji intelektualnych, których na tym etapie dziecko nie potrafi zamknąć w słowa”<sup>258</sup>. Zatem analiza pozawerbalna, przekład intersemiotyczny, upowszechnione dzięki refleksji i badaniom Alicji Baluch, bardzo dobrze się tu sprawdzają ze względu na swój holistyczny wymiar. Przygotowują też dziecko do przyszłego spotkania z poezją i sztuką współczesną. Podczas wykonywania zadań dzieci mają szansę w pełni uaktywnić wyobraźnię.

Niektórzy teoretycy odnoszą się krytycznie do prób nauczania poezji w powiązaniu z integracją treści. Jeśli nie oddaje ono związku między własnościami utworu a wiedzą, którą ma zdobyć uczeń, napiętnują wypowiedzi uczniów niezwiązane z lekcją<sup>259</sup>. W tej kwestii należy być ostrożnym, bardzo istotny jest tu wiek uczniów. W. Wantuch, choć odnosi się w swej krytyce do nauczania w klasie III szkoły podstawowej, przedstawia w swej książce ciekawe pomysły lekcji dla uczniów nieco

---

<sup>258</sup> W. Wantuch, *Aspekty integracji...*, s. 123.

<sup>259</sup> Na ten temat wypowiedziała się W. Wantuch. Zob. też, *Poezja w szkole...*, s. 18. J. Bortnowski przytacza krytyczne opinie H. Skrobiszewskiej B. Chrzastowskiej, E. Balcerzana co do własnego zdania uczniów na temat poezji. Zob. J. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR, Warszawa 1998, s. 36.

starszych (IV–V). Istnieją dość duże różnice w przebiegu rozmów o poezji dzieci dziesięcioletnich i nieco starszych z uwagi na sprawności intelektualne, emocjonalne i społeczne. O ile w klasie IV można zmierzać ku „intelektualizacji i werbalizacji tego, co niektórzy zauważyli”<sup>260</sup>, i wykroczyć poza odbiór emocjonalny, o tyle w klasach młodszych emocjonalność jest jedną z głównych dróg dotarcia do odbiorcy. Niemniej należy zgodzić się z tezą, że droga interpretacyjna winna wieść „od zdziwienia do zrozumienia”, jak chciały Małgorzata Czermińska, Alicja Baluch, Katarzyna Krasoń<sup>261</sup>, inspirujące się myślą J.S. Brunera<sup>262</sup>. Należy zauważyć, że na tych poziomach odbioru liryki najważniejsze wydają się przeżycie i działanie na konkretach. Wiele lat temu doskonale zdawała sobie z tego sprawę B. Chrząstowska.

Realizowane przez mnie warsztaty literackie kładą nacisk właśnie na te zjawiska, gdyż małe dziecko nie musi definiować środków artystycznych, które zawierają poznawane przez nie utwory. W wyniku działania na tych środkach – skandowania rymujących się sylab, powtarzania dźwięcznie brzmiących wyrażań, budowania komicznych skojarzeń, inscenizowania treści itp. – zaczyna rozumieć mechanizmy ich powstawania i działania w odbiorze. Porównanie, anafora, refren, rym, a nawet prostsze przenośnie przestają być niezrozumiałe, nudne czy „straszne”, ale stają się źródłem doznań emocjonalnych, a w dalszej konsekwencji intelektualnych i estetycznych, gdyż umiejętność ich rozpoznawania daje uczniowi satysfakcję. B. Chrząstowska nawiązuje do badań Zenona Urygi i Ewy Guttmejer<sup>263</sup> oraz akcentuje podstawową zasadę dziecięcego rozumienia – dziecko rozumie „inaczej”<sup>264</sup>. Małe dziecko ma prawo koncentrować się tylko na niektórych elementach tekstu, często przypadkowych, które wiążą się z jego doświadczeniem literackim bądź egzystencjalnym. Rzadko potrafi w równej mierze spostrzec, interpretować

---

<sup>260</sup> W. Wantuch, *Poezja w szkole...*, s. 19.

<sup>261</sup> Pod. za: tamże, s. 19. Zob. M. Czermińska, *Interpretacja tekstu poetyckiego...*; K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu...*

<sup>262</sup> Por. J.S. Bruner, *O poznawaniu*, przeł. E. Karasińska, PIW, Warszawa 1971, s. 35–36.

<sup>263</sup> Por. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa–Kraków 1982; E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*, PWN, Warszawa 1982.

<sup>264</sup> B. Chrząstowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2009, s. 13.

i rozumieć wszystkie składniki utworu, co w rezultacie nie prowadzi do odczytania jego symboliki. Dlatego E. Guttmejer proponuje dla tych odbiorców kategorie odbioru faktycznego, baśniowego lub refleksyjnego. Cenna jest uwaga B. Chrzastowskiej, iż już w przedszkolu kształtują się nawyki postawy wobec tekstu literackiego<sup>265</sup>, dodałabym, że kształtują się one nawet wcześniej, w domu rodzinnym czy żłobku. Jakkolwiek nie spojrzeć na recepcję i interpretację utworów literackich w dzieciństwie, pośrednik lektury zobowiązany jest do wzięcia pod uwagę szeregu związanych z tym procesem uwarunkowań, takich jak: kryterium rozwojowe związane z wiekiem<sup>266</sup>, czynniki środowiskowe<sup>267</sup>, skłonności osobnicze<sup>268</sup>. Próby badania odbioru prowadzone przez M. Kielar-Turską, E. Guttmejer, B. Chrzastowską, A. Baluch odnoszą się do dzieci między 5 a 10 rokiem życia. Często badaczki koncentrują się we wnioskach na ustalaniu poziomu odbioru, umiejętności rozumienia przez dziecko sensów, zauważenia struktury czy symboliki. Dorośli chcą wiedzieć, w którym momencie młody odbiorca potrafi odczytać i zinterpretować utwór.

Wychodzę z założenia, że dziecko w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym charakteryzuje się określonymi przez wiek możliwościami percepcyjnymi. Jeśli weźmiemy pod uwagę akcelerację rozwoju i zdolności, okaże się, że niektóre dzieci wybiegają poziomem rozwoju procesów poznawczych i są bardziej skłonne do analizowania i syntetyzowania informacji. Wówczas dwoje, troje badanych w przeciętnej grupie klasowej będzie potrafiło rozwikłać metaforę<sup>269</sup>. Sądzę jednak, że jako nauczyciele i badacze powinniśmy przyjąć, iż osiągnany w badaniach obraz odbioru utworów poetyckich przez dzieci młodsze jest pewnym stanem, który obrazuje proces odbioru w danym okresie rozwojowym. Będzie się on nieco różnił w odniesieniu do indywidualnych przypadków, ale ogólnie rzecz biorąc, będzie podobny. Nie chodzi bowiem o to,

---

<sup>265</sup> Tamże, s. 23.

<sup>266</sup> M. Kielar-Turska, M. Gierowska-Przetacznik, *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie* [w:] tychże, *Dziecko jako odbiorca literatury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań 1992, s. 77–110.

<sup>267</sup> J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*

<sup>268</sup> A. Baluch, *Czyta, nie czyta...(o dziecku literackim)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.

<sup>269</sup> O takich ilościach pisze B. Chrzastowska w przypadku docierania przez uczniów do symbolicznego sensu. Zob. też, *Przedmiot, podmiot i proces...*, s. 27.

by dzieci reagowały na tekst ponad granicę wieku, ale by obcowanie z poezją dawało im przyjemność, dzięki której zapamiętają niektóre jej cechy związane z treścią (tematy, postaci), strukturą (zwrotki, dialog, monolog, refren), znaczeniem (rozpoznanie treści). Akceptacja tego stanu rzeczy pomaga nauczycielowi w pracy z dzieckiem nad wierszem, pozwala uniknąć stresu związanego z nadmiernymi oczekiwaniami wobec wychowanka, daje szansę na wspólną zabawę i radość z odkryć. Interpretacja utworów poetyckich na poziomie edukacji elementarnej powinna zatem zawsze być podporządkowana specyficznym dziecięcym możliwościom psychofizycznym.

Jednocześnie warto wykorzystywać ekspresję odbiorców w celu skierowania ich uwagi na cechy utworu poetyckiego. Postępowanie będzie wówczas nieco przekorne, gdyż stanie w opozycji (ale tylko pozornej) do tego, co odkrywali poprzednicy. Na przykład B. Chrzastowska pisze, że rozumienie poezji przez 10-, 11-latków utrudnia im ich egocentryzm, subiektywizm i nakładające się na tekst własne przeżycia, gdyż dziecko identyfikuje się ze światem przedstawionym, projektuje własne dążenia, skupia się na przypadkowych elementach itp.<sup>270</sup> Tymczasem wszystkie te cechy odbioru, które w klasach IV–VI mogą stanowić przeszkodę, w edukacji elementarnej mogą być wykorzystane w pracy/zabawie z poezją. Zachowanie równowagi między specyfiką poetyki a dziecięcym sposobem spostrzegania rzeczywistości pozwoli rozwinąć porozumienie pośrednika lektury z odbiorcą. W zajęciach literackich staram się zachować taką relację. Prowadzone z dziećmi zajęcia pozwoliły mi na interesujące obserwacje, i choć ich głównym celem nie było badanie odbioru, to pomogły zaobserwować także przypadki ciekawych dziecięcych interpretacji.

W proponowanych warsztatach literackich działanie dziecka niekoniecznie skoncentrowane jest na wiedzy z zakresu poetyki, jaką można by wyłonić drogą analizy. W każdym z przypadków realizowany jest w postaci zabawy powiązanej z twórczym działaniem akt „wyjaśnienia” jakiejś cechy wspólnej dla słowa i obrazu lub ruchu. Tym sposobem poprzez włączenie ludycznych pierwiastków wywołane zostają emocje dzieci. Poprzez nie najmlodszy uczestnicy edukacji zapoznają się z zamysłem poety. Warsztaty często prowadzone są w taki sposób, że ich uczestnicy nie wiedzą, jaki osiągną efekt w ostatecznym konstrukcie. To

---

<sup>270</sup> Tamże, s. 33.

daje im możliwość ciągłego dookreślania kreacji. Interpretowanie tekstu poetyckiego w okresie wczesnego nauczania z wykorzystaniem różnych sztuk jest działaniem angażującym wiele sfer dziecięcej aktywności. Nie znaczy to jednak, że nie korzysta ono ze sfery intelektualnej (ważnej w momencie odkrywania przerośnych znaczeń), gdyż to właśnie w niej dochodzi do „rozpoznania”. Nie chodzi zatem o „nazywanie” czy tłumaczenie i wyjaśnianie pojęć z obszaru poetyki wiersza, ale o ich rozpoznawanie i odczuwanie poprzez malowanie, recytowanie, tańczenie itp.

Literacki rozwój młodego pokolenia zapewnia pokolenie dorosłych opiekunów. Oni to dokonują wyboru tekstów dla dzieci młodszych z coraz bogatszego repertuaru literatury. Także oni pozwalają na dziecięce aktywności towarzyszące lekturze, często artystycznej natury, niejednokrotnie wspierając je i inspirując. Okres inicjacji literackiej zapoczątkowany w rodzinie kontynuowany jest w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej. Na każdym z tych etapów wymagane byłoby „uważne” postępowanie wychowawcze skoncentrowane na dziecku, jego potrzebach, tęsknotach, marzeniach, oraz na wybieranej dla dziecka literaturze i formach jej przekazu.

Jak już pisałam, tekst literatury ma specjalne możliwości oddziaływania. Zdarza się, że sięga do najskrytszych myśli i uczuć odbiorcy. Kompensuje niedostatki codziennej egzystencji, ale dostarcza też inspiracji, otwiera na nowe sfery życia, wydobywa z obszarów podświadomych ukryte pragnienia i idee. Literatura zatem ze względu na możliwość oddziaływania na funkcje psychiczne odbiorcy niejako „zazębia się” z jego sferą psychiczną. Z jednej strony oddaje jej pewne swe walory, z drugiej – korzysta z możliwości, jakie stwarza proces odbioru, by urzeczywistnić, unaocznic sensy dzieła<sup>271</sup>. Niezwykle ważną rolę w odbiorze sztuki odgrywają zmysły<sup>272</sup>, ale percypowanie utworu nie zamyka się w sferze świadomości odbiorcy. Właśnie dlatego, że sięga procesów podświadomych, ma ono tak istotne znaczenie dla dalszego rozwoju wychowanka<sup>273</sup>.

---

<sup>271</sup> Na tę właściwość zwracam uwagę w swojej książce, pisząc o warunkach odbioru. Zob. A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe...*, s. 301–305.

<sup>272</sup> Por. B. Przymuszała, *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*, Universitas, Kraków 2006; A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

<sup>273</sup> Mam tu na myśli rozważania psychoanalityków w pracach takich jak: B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne...*; J. Bly, *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*,

Przedstawiam przykłady pracy z tekstem poetyckim na poziomie edukacji elementarnej. Są to omówienia warsztatów, które wielokrotnie realizowałam z dziećmi w wieku między 6. a 7. rokiem życia i studentami<sup>274</sup>.

### 3.2. Spotkanie pierwsze – rytm, kolor, nastrój i melodia – Janina Porazińska *A kiedy utniemy...*, Piet Mondrian *Szachownica w jasnych kolorach* (poezja, malarstwo, taniec, muzyka)<sup>275</sup>

Wielokrotnie podkreślałam w swych pracach, że istnieją środki literackie dostępne już percepcji małego dziecka i można je wykorzystywać na poziomie wychowania przedszkolnego<sup>276</sup>. Dzięki nim dziecko odkrywa urodę tekstu, zanim jeszcze pojmie jego sens. Są to takie składniki utworu jak: rytm, powtarzalność, obrazowość, melodia, refleksja.

---

przeł. J. Tittenbrun, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004; C.P. Estés, *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*, przeł. A. Cioch, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2001; M. Murdock, *Podróż bohaterki. Kobięca droga do pełni*, przeł. E. Tołkaczew, Instytut Studiów Kulturowych RAVEN, Czeladź 2020; P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, przeł. M. Pluta, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008; A. Baluch, *Autoanaliza baśni o Białośnieźce i Różyczce* [w:] *też*, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 61–70.

<sup>274</sup> Warsztaty odbyły się w Oddziale dla Dzieci Filii nr 10 Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie, w Uniwersytecie Rzeszowskim, w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Jaśle, w Gminnej Bibliotece Publicznej w Radomyślu Wielkim, w Szkole Podstawowej nr 2 i Szkole Podstawowej nr 13 w Rzeszowie, w Państwowej Karpackiej Uczelni w Krośnie (z zaproszonymi placówkami szkolnymi).

<sup>275</sup> Skrócony opis warsztatu został przedstawiony w pracach mojego autorstwa: A. Ungeheuer-Gołąb, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2012; *O integrowaniu sztuk na przykładzie pracy z wierszem we wczesnej edukacji* [w:] *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane* pod red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, s. 199–209.

<sup>276</sup> Por. A. Ungeheuer-Gołąb, *O zrozumiałych dla dziecka cechach literackich utworu poetyckiego (wiersze i ekspresja)* [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych* pod red. J. Kidy, Rzeszów 2003, s. 44–48.

Przykład dotyczy opracowania wiersza Janiny Porazińskiej *A kiedy utniemy...*<sup>277</sup>. Utwór ten, podobnie jak większość tekstów poetki, inspirowany jest kulturą ludową i polskim folklorem. Porazińska wykorzystuje rytmizację typową dla polskich tańców<sup>278</sup>. W pierwszej zwrotce nawiązuje do krakowiaka także poprzez używanie wyrażen typowych dla tanecznej aktywności: „A kiedy utniemy krakowiaka z nogi, / pójdą wiechcie z butów, a drzazgi z podłogi”. Przywołuje oberek: „Kiedy wykręcimy w koło obereczka, / zastęka, zajęczy ta stara chateczka”, wskazując na wirowy charakter tego tańca. W dalszej części przypomina o wieloletniej historii polskiej kultury tanecznej: „Nie będę stękała, jeno będę rada, / bo tu tańcowano od dziada pradziada”. Pisarka animizuje wiejską chatę, podkreślając w ten sposób jej znaczenie w życiu człowieka i nawiązując do dziecięcego postrzegania otoczenia. Pokazuje miejsce tańca w sposób estetyczny, a sam taniec podnosi do rangi jednej z najważniejszych aktywności w kulturze człowieka<sup>279</sup>: „Radować się będę, będę weseliła, / będę nóżkom w tańcu okienkiem świeciła”. Wszystko to pozwala odczytywać utwór poetki jako tekst kultury o specjalnym znaczeniu dla młodego odbiorcy. Włączenie wiersza Porazińskiej do obiegu czytelniczego współczesnego dziecka buduje podłoże dla rozumienia zjawisk literackich i kulturowych. Pozwala na pojawienie się w przyszłości możliwości przyglądania się literaturze w sposób transtekstualny<sup>280</sup>.

Teksty, które mam na myśli, to nie tylko utwory literackie, ale w przypadku opisywanego tu zadania także plastyczne. Wydaje się, że na poziomie wczesnych doświadczeń kulturowych dostępnych dziecku ważne może być wykazywanie związków między tekstami różnych

---

<sup>277</sup> J. Porazińska, *A kiedy utniemy...* [w:] tejże, *Psocki i śmieszki*, il. Z. Rychlicki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 10.

<sup>278</sup> Na temat twórczości J. Porazińskiej czytaj m.in. w: B. Olszewska, „*Kto mi dał skrzydła?*” *O życiu i twórczości Janiny Porazińskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.

<sup>279</sup> Na temat tańca we współczesnej twórczości literackiej dla dzieci brakuje opracowań. O przykładach tematu tanecznego w książce obrazkowej czytaj w: E. Ohar, B. Staniów, D. Michułka, *The Images of Dance in Polish and Ukrainian Illustrated Books for Children – Manners of Depiction and Functions*, „Filoteknos” 2019, nr 9, s. 171–191.

<sup>280</sup> G. Genette, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, przeł. T. Stróżewski, A. Milecki, wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2014, s. 7–16.

sztuk, szczególnie jeśli uwzględnimy proces integracji w edukacji małego dziecka. Rozwijający się czytelnik potrzebuje bowiem „znaków”, do których mógłby odnieść kolejne doświadczenia literackie i z którymi mógłby konfrontować kolejne poznawane „znaki”, jakie umiejscowione są w kulturze. Utwór literacki traktuję więc szeroko, jako tekst, który nawiązuje do innych tekstów kultury<sup>281</sup>. Wiersze Porazińskiej mogłyby zatem współcześnie funkcjonować w obiegu literackim jako znaki kultury literackiej dla dzieci nawiązujące do polskiego folkloru. Ze względu na używanie gwarowych zwrotów i wyrażen archaicznych oraz przedstawianie świata, który często już nie istnieje w rzeczywistości, ważny staje się nie tylko sposób, w jaki dorosły wprowadza tego typu wiersze do procesu dydaktyczno-wychowawczego, ale także to, jak dziecko „zachowuje się” wobec tekstu w sytuacji odbioru.

Jedną z możliwości w pracy na poziomie elementarnym jest wykorzystanie przekładu intersemiotycznego, który uruchamia kreatywne spostrzeganie przez dziecko środków artystycznych i sensów utworu<sup>282</sup>. To właśnie było moim celem, gdy poleciłam dzieciom, aby oznaczyły poszczególne części wiersza wybranym intuicyjnie kolorem farby. Podczas słuchania recytacji utworu dzieci, pracując na kartkach formatu A4 podzielonych na cztery pola, miały za zadanie oznaczyć wybranym kolorem cztery prostokąty odpowiadające kolejnym zwrotkom tekstu. Potem należało zapełnić prostokąty wybraną barwą. W efekcie otrzymałam prace w postaci czterech kolorowych „okienek”.

---

<sup>281</sup> Tekst kultury rozumiem tutaj jako tekst nie tylko werbalny, ale też wizualny czy audytywny.

<sup>282</sup> Przekład intersemiotyczny jest wykorzystywany w ostatnich latach w nowatorskich metodach pracy z tekstem na różnych poziomach edukacji. Inspiracją dla metodyków był artykuł J. Cieślakowskiego, w którym badacz odkrywa otwartość utworów literackich dla małych dzieci na znaki gestu i obrazu. Wskazywał tym samym intersemiotyczność literatury. Z tej myśli wywodzą się późniejsze metody pracy z tekstem literackim, jak: metoda pozawerbalna (Baluch), metoda kinetycznych interpretacji liryki (Krasoń), metoda ekspresywnego wykonania utworów poetyckich (Ungeheuer-Gołąb). Por. J. Cieślakowski, *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych* [w:] tegoż, *Literatura osobna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 171–179.



**Obraz 1. Praca indywidualna**<sup>283</sup>

Wybór barw zamyka się w kilku kolorach: żółtym, pomarańczowym, czerwonym, brązowym, zielonym, niebieskim. W branej tu pod uwagę grupie najczęściej wybierane kolory to: czerwień (28), żółcień (21), błękit (19), zieleń (11). W kilku pracach wykorzystano brąz i oranż. Interesujące jest to, że niektóre dzieci oznaczały prostokąty wybraną barwą w podobnej kolejności. W rezultacie otrzymałam 28 podobnych prac. Ponadto warto dodać, że na indywidualnych malowankach ani raz nie powtórzyła się żadna barwa. Oznacza to, że dzieci wyraźnie zauważały różnice między poszczególnymi zwrotkami wiersza oraz potrafiły odebrać ich nastrój. Wykonana praca zaskoczyła badanych. Dzieci uznały, że ich kartki są tak samo „kolorowe” jak wiersz i gdy się na nie patrzy, wywołują podobny nastrój jak podczas słuchania recytacji utworu literackiego. Jednostkowa praca dziecka oznaczała dla nas indywidualny odbiór tekstu literackiego przeniesiony na inny system znaków. „Obrazki” były więc z jednej strony wierszem, ale z drugiej czymś nowym, co tylko przypominało uczniom poznany utwór. Ponownie wyrecytowałam dzieciom wiersz. Podczas słuchania przyglądały się swoim pracom. Zapytałam, czy podobają im się takie ilustracje do wiersza. Wszystkie zgodnie uznały, że są „fajne” i inne niż dotąd im znane. W rozmowie doszliśmy do wniosku, że aby „pokazać” wiersz, nie trzeba przedstawiać

---

<sup>283</sup> Wszystkie zamieszczone fotografie pochodzą ze zbiorów własnych autorki.

dosłownie jego treści, rysując chatę lub tańczące postaci, ponieważ barwy wybrane pod wpływem emocji płynących z utworu oddały to, co w wierszu wydaje się najważniejsze – jego radosny nastrój, prostotę i ludyczny charakter.

Kolejnym etapem zajęć było połączenie wszystkich wykonanych prac w jedną. Nakleiliśmy więc kolorowe kartki na pas szarego papieru i otrzymaliśmy długą i szeroką kolorową szachownicę.



**Obraz 2. Praca zbiorowa w formie prostokąta**

Następnie zastanawialiśmy się, czym właściwie jest nasze dzieło, dlaczego powstało w takiej formie i co nam przypomina.

Na koniec spotkania pokazałam dzieciom obraz pt. *Composition with Grids: Checkerboard Composition with Light Colors* (1919) Pietra Mondriana. Chodziło mi o wywołanie u nich myślenia intertekstualnego. Podobieństwo formy, barw i kształtów między naszym malowidłem a dziełem słynnego malarza natychmiast zwróciło uwagę dzieci. Pokazało możliwości, jakie daje oglądanie jednego znaku kultury przez pryzmat innego. Włączenie aktywności plastycznej do pracy z wierszem pomogło wyłonić środki literackie zawarte w tekście literackim, jak: rytm, powtarzalność, nastrój, kompozycja zwrotkowa. Charakterystyczne, wyraziste barwy odzwierciedlały prostotę i proveniencję folklorystyczną wiersza Porazińskiej. Gdy zapytałam badanych, czy obraz Mondriana pasuje do wiersza poetki, uznały, że nie całkiem. Wtedy mogliśmy porozmawiać o różnicach między naszym „rytmicznym” obrazem a dziełem artysty. Następnie oglądaliśmy inne obrazy Mondriana z okresu De Stijl (np. *Composition A* – 1923) i zastanawialiśmy się, czym różnią się między sobą.

## Przebieg warsztatu

Temat: Słowo i obraz – różnice i podobieństwa na podstawie wiersza Janiny Porazińskiej i obrazu Pieta Mondriana

Czas trwania: 90 min.

Wiek dzieci: 6 lat i więcej

Liczba osób: max 25

Środki dydaktyczne: tekst wiersza J. Porazińskiej *A kiedy utniemy...*, wizerunek obrazu P. Mondriana pt. *Composition with Grids: Checkerboard Composition with Light Colors* (1919)<sup>284</sup>, nagranie muzyki krakowiaka, film: koncert ZPiT Mazowsze – Krakowiak (YouTube), przybory do malowania: kartki z bloku rysunkowego A4, pędzle, farby plakatowe, kubki na wodę; duży arkusz szarego papieru, klej do papieru.

Przed rozpoczęciem zajęć należy policzyć dzieci i arkusz szarego papieru przyciąć do takiej liczby prac, aby można było uzyskać kwadrat lub prostokąt. W przypadku braku odpowiedniej liczby dzieci, należy domalować własnoręcznie dodatkową pracę.

Cele:

- wprowadzenie pojęć „treść” i „forma” dzieła sztuki,
- rozwijanie umiejętności wskazywania cech dzieła plastycznego i dzieła poetyckiego,
- zapoznanie z wybranymi zwrotami gwarowymi i archaizmami,
- uwrażliwianie na nastrój dzieła,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania rytmu i melodii w utworze poetyckim,
- zwrócenie uwagi na cechy poetyki wiersza, takie jak: podmiot mówiący, miejsce, uosobienie, rekwizyty.
- zapoznanie z wyglądem kostiumu do krakowiaka,
- utrwalenie umiejętności rozpoznawania rytmu i cech muzycznych krakowiaka (film z pokazem tańca i nagranie z melodią krakowiaka),
- kształtowanie umiejętności wykonywania podstawowych kroków do krakowiaka (cwał, krzesany, akcentowanie, obrót),
- doskonalenie umiejętności malowania farbami plakatowymi,
- doskonalenie motoryki małej i dużej,
- zaprezentowanie pojęcia prostej pionowej i prostej poziomej,

---

<sup>284</sup> <https://utopiadystopiawwi.wordpress.com/de-stijl/piet-mondrian/composition-with-grids-checkerboard-composition-with-light-colors/> [data dostępu: 8.01.2017].

- rozwijanie umiejętności wypowiedzenia własnej refleksji na tematy podjęte podczas zajęć,
- kształtowanie umiejętności aktywnego uczestniczenia w rozmowie.

## 1. Wprowadzenie

Pogadanka. Ustawienie w kole. Dzieci siedzą na dywanie. Prowadząca zadaje pytanie kluczowe: **Co to jest taniec? Pytanie kluczowe**<sup>285</sup>.

Następuje rozmowa na temat tańca jako aktywności ruchowej, potrzeby istnienia tańca, pochodzenia tańca oraz różnych typów tańców. Gdy pada nazwa „krakowiak”, rozmowa koncentruje się na omówieniu tego tańca (skąd pochodzi nazwa, jaki ten taniec ma nastrój i tempo, jaki jest strój do krakowiaka).

## 2. Sytuacja przedreceptyjna i prezentacja wiersza

Prowadząca recytuje wiersz:

*A kiedy utniemy... – Janina Porazińska*

A kiedy utniemy  
krakowiaka z nogi,  
pójdą wiechcie z butów  
i drzazgi z podłogi!

Kiedy wykręcimy  
W koło obereczka,  
Zastęka, zajęczy  
Ta stara chateczka.

Dzieci stoją w kręgu i poddają się czynnościom sugerowanym w narracji Prowadzącej.

P.: Jesteśmy drewnianą chatą, w której tańczą ludzie. Tak szybko i energicznie tańczą, że aż drżą ściany (uczestnicy podejmują aktywność ruchową odzwierciedlającą słowa Prowadzącej). Cała chata się kołysze razem z tancerzami. Cieszy się, że wszyscy są szczęśliwi i mówi:

Nie będę stękała,  
jeno będę rada,  
bo tu tańcowano  
od dziada pradiada.  
[Dzieci powtarzają słowa kołysząc się]

Będę się radować,  
będę weseliła,

---

<sup>285</sup> Jest to pytanie, które w prezentowanej metodzie pada zawsze w momencie rozpoczęcia rozmowy dotyczącej tematu i interpretacji wiersza.

będę nóżkom w tańcu,  
okienkiem świeciła.

[Dzieci powtarzają tekst w sposób ekspresyjny]

P.: Do kogo podobna jest chata, gdy mówi?

D.: Do człowieka.

P.: Macie rację, chata jest „uczłowieczona”. Jest podobna do osoby, możemy zatem powiedzieć, że jest „uosobiona”, czyli taka jak osoba.

P.: Powtórzcie za mną pierwszą zwrotkę (uczestnicy powtarzają). Może ktoś wymyśli do niej melodię? (Niektóre dzieci próbują rytmizować tekst, nucić. Prowadząca im pomaga i wspólnie śpiewają pierwszą zwrotkę na wymyślone melodie).

P.: Zaśpiewajmy teraz wiersz na melodię krakowiaka. (Dzieci wraz z Prowadzącą śpiewają kolejno zwrotki wiersza na melodię *Krakowiaczek jeden*).

P.: Możemy więc uznać, że wiersz ma rytm krakowiaka.

### 3. Rozmowa na temat usłyszanego wiersza

Rozmowa dotyczy rozumienia nieznanymi dzieciom słów wiersza oraz środków literackich i treści. Archaiczne wyrażenia prowokują do omówienia zagadnień, które nie są dzieciom znane, jak:

- „A kiedy utniemy krakowiaka z nogi” – energiczny krok tańca;
- „pójdą wiechcie z butów” – starodawne buty wykonywane ze słomy;
- „drzazgi z podłogi” – drewniane podłogi, buty podkuwane metalową zelówką;
- „będę nóżkom w tańcu okienkiem świeciła” – zwrócenie uwagi na dawne oświetlenie pomieszczeń, zanim pojawiła się energia elektryczna.

Prowadząca koncentruje uwagę dzieci na miejscu, w którym odbywa się taniec – chata. Rozmowa dotyczy chaty – jak wygląda, z czego jest wykonana, kto w niej mieszka, co działo się w chacie przedstawionej w wierszu.

- „z dziada pradziada” – kolejność pokoleniowa i porządek czasowy

Dz.: **A mój dziadzio umarł. „Ważny temat”**

Kolejne dzieci przyznają, że ich dziadkowie już nie żyją, mówią:

Dz.: A ja mam jeszcze jedną babcię i dwóch dziadków.

Dz.: A ja mam tylko babcię i dziadka.

Dz.: A ja mam dwie babcie.

Dz.: A ja mam wszystkie babcie i wszystkich dziadków.

Dz.: To masz fajnie, bo ja mam tylko jedną babcię, ale już ledwo chodzi.

P.: Ja nie mam już ani jednej babci i ani jednego dziadka, bo jestem od was dużo, dużo starsza.

Zapada cisza, po której dzieci wypowiadają się na temat czasu i przemijania. Wymieniają się refleksjami dotyczącymi wiedzy o nie-trwałości życia człowieka. Zastanawiają się, czy jest ono krótkie, czy długie. Mówią o dolegliwościach swoich bliskich. Uczestniczące w rozmowie dzieci są poważne i niekiedy zdziwione własną refleksją.

P.: Życie człowieka jest stosunkowo długie. Wystarcza, by zrobić w nim dużo dobrego dla innych i dokonać wielu ciekawych rzeczy. Na przykład dzisiaj mamy następane zadanie.

#### **4. Ekspresja plastyczna.** Malowanie wiersza

Najpierw Prowadząca zaznacza na każdej pracy miejsca, z których należy rozpocząć malowanie kresek.

Dzieci wykonują pracę plastyczną według poleceń.

P.: Namalujcie czarną farbą kreskę pionową, biegnącą przez środek kartki.

P.: Namalujcie czarną farbą kreskę poziomą, tak aby obydwie linie przecięły się w środku.

P.: Co przypomina wam wasza praca? (dzieci proponują różne skojarzenia – krzyż, szwedzka flaga, norweska flaga, gdy pada wyraz „okno”, Prowadząca zauważa, że przez takie właśnie okno słońce świeciło w chacie dla tancerzy).

P.: Na ile części podzieliliśmy nasze okno?

P.: Sprawdźmy, czy to pasuje do wiersza (Prowadząca czyta utwór i wszyscy liczą zwrotki. Jest ich cztery, tak jak części kartki).

Następnie Prowadząca recytuje wyraziście po jednej zwrotce wiersza (należy pamiętać, aby po recytacji zwrotki dzieci miały czas na zamalowane jednej z części pracy). Objaśnia:

P.: Nowe zadanie polega na tym, że będziecie malować... wiersz. Będę czytała po jednej zwrotce, a wy w tym czasie myślcie, jakiego koloru jest ta zwrotka. Gdy tylko kolor przyjdzie wam do głowy, szybko weźcie do ręki właściwy słoiczek farby i już go nie wymieniacie. To będzie wasz kolor dla zwrotki.

Dzieci postępują według poleceń i tak powstaje czterokolorowa praca.

P.: Bardzo podobają mi się wasze obrazy. Posłuchajcie jeszcze raz wiersza i sprawdźcie, czy pasują do niego wybrane przez was barwy. (Prowadząca recytuje utwór).

## 5. Przerwa

Podczas gdy prace schną, dzieci myją ręce.



Fot. 1. Prace wykonane przez grupę

## 6. Pokaz

Dzieci siadają przy stolikach. Prowadząca włącza muzykę (krakowiak) i prezentuje kilka kroków krakowiaka połączonych w całość rytmiczną, bez omawiania (cwał, hołubce, krzesany, starokrakowska).

Następnie Prowadząca prezentuje dzieciom na ekranie przy pomocy rzutnika kilkuminutowy film krakowiaka w wykonaniu Zespołu Pieśni i Tańca „Mazowsze”.

Dzieci w skupieniu oglądają film. Następnie odpowiadają na pytania.

P.: Jak sądzicie, co czują tancerze, gdy tańczą krakowiaka?

P.: Jak ubrane są tancerki i tancerze?

P.: Jakie kolory mają ich ubrania?

P. Co tancerze i tancerki mają na głowach?

Uczestnicy bez trudu zauważają, że tancerze są w radosnym nastroju. Prowadząca wymienia nazwy części ich ubioru (spódnica, zapaska, gorset, kabotka, sukmana, wianek, czapka itp.), zwraca uwagę na kolorystykę.

## 7. Ekspresja taneczna

Dzieci stają w okręgu i wraz z Prowadzącą wykonują kroki do krakowiaka w rytm muzyki (cwał w prawo, akcent, cwał w lewo, akcent, obrót w prawo, akcent, obrót w lewo, akcent, krzesany, akcent, krzesany, akcent, cwał w prawo, akcent, cwał w lewo, akcent).

## 8. Tworzenie konstrukt

Uczestnicy siadają przy stolikach. Prowadząca kładzie na podłodze na środku sali arkusz szarego papieru i zaprasza po kolei każdego uczestnika, aby podszedł do arkusza i przykleił na nim swoją pracę. W ten sposób powstaje duży arkusz wypełniony kolorowymi prostokątami.



Fot. 2. Dzieci nakleją swoje prace na arkusz szarego papieru



Obraz 3. Gotowa praca w formie kwadratu, wykonana przez grupę

## 9. Rozmowa

Dzieci siadają wokół pracy.

P.: Do czego podobna jest nasza praca?

D.: Do szachownicy.

D.: Do dywanu, podłogi.

D.: Do kafelków w łazience.

D.: Pościel mogłaby tak wyglądać.

D.: Albo kapa na łóżko.

D.: Do kostki Rubika.

D.: Do świateł na dyskotece.

D.: Do witraża.

D.: Do krakowiaka.

P.: Dlaczego tak sądzisz?

D.: Ponieważ jest wesoła.

D.: Radosna.

D.: I kolorowa.

Prowadząca chwali wszystkie odpowiedzi.

P.: Sprawdźmy, czy nasz obraz pasuje do wiersza (Prowadząca ponownie recytuje wiersz, tak aby dzieci powtarzały za nią słowa).

P.: Jak sądzicie? Czy te dwa dzieła pasują do siebie?

D.: Tak.

P.: Dlaczego?

D.: Mają podobny nastrój, są wesołe, kolorowe.

P.: Czy rozpoznajecie na obrazie wasze prace?

Dzieci bezbłędnie wskazują swoje malowanki.

P.: Po czym rozpoznajecie, że to wasze prace, skoro wszystkie są do siebie podobne?

D.: Ja poznaję po kolorach.

D.: Ja poznaję, bo miałem takie kółko zakręcone.

D.: A ja poznaję, bo miałam za dużo farby na niebieskim polu.

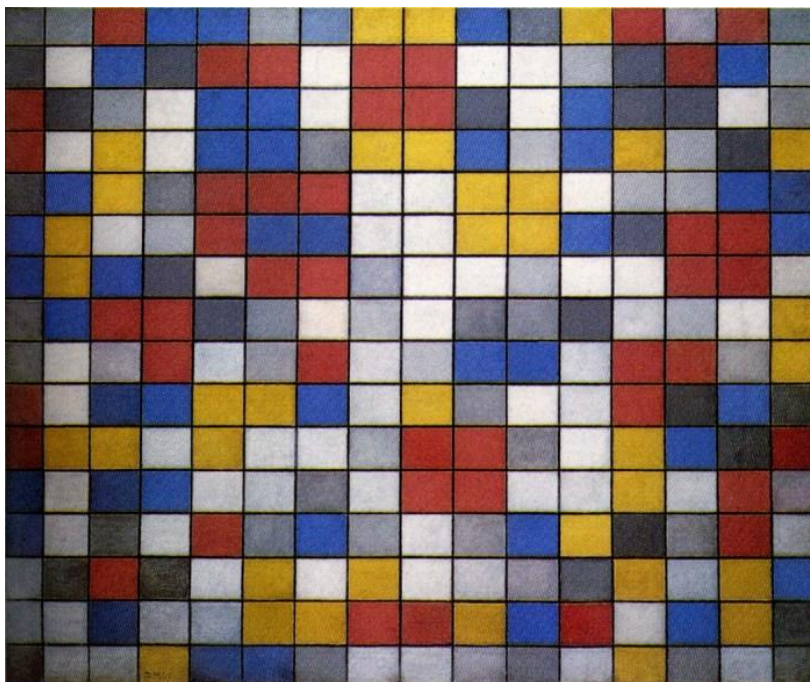
D.: A mój obrazek był taki blady, rozwodniony.

P.: W takim razie rozpoznajecie swoje prace po tym, jak je namalowaliście.

Po sposobie pociągnięcia pędzlem i nakładania farby. Poznajecie je po charakterze ich formy.

## 10. Prezentacja dzieła malarskiego

Prowadząca wyświetla na ekranie obraz Pieta Mondriana pt. *Szachownica w jasnych kolorach*.



Obraz 4. *Composition with Grids: Checkerboard Composition with Light Colors* (1919), Piet Mondrian

## 11. Rozmowa

P.: Spójrzcie na obraz. Czy jest podobny do naszego malowidła?

Dzieci są zaskoczone wizerunkiem. Jedne dzieci twierdzą, że tak inne, że nie, więc rozmowa dotyczy różnic i podobieństw. Dzieci zwracają uwagę na barwy i nastrój obydwu prac. Zauważają, że obraz Mondriana jest w nieco innych kolorach i ma kształt kwadratu. Wskazują też podobieństwa – powtarzające się barwy i geometryczne kształty. Ponadto zauważają podział pracy na jednakowe czworokąty.

Prowadząca podaje nazwę obrazu, objaśnia dzieciom, kto go namalował. W kilku zdaniach przybliży postać P. Mondriana. Następnie pokazuje dzieciom inne obrazy artysty. Rozmowa dotyczy podobieństw i różnic.

## 12. Podsumowanie

P.: Dziękuję wam za dzisiejsze zajęcia. Jak pewnie zauważyliście, stworzyliście malowidło podobne do dzieła wielkiego artysty malarza. Jestem pewna, że kiedyś i wy będziecie wielkimi ludźmi.

\* \* \*

### Konkluzja

1. Zarówno dzieło literackie, jak i plastyczne ma swój nastrój.
2. Choć każdy inaczej odbiera dzieło sztuki, można znaleźć jego wspólny dla wszystkich sens.
3. Dzieło sztuki można rozpoznać po jego formie.
4. Podczas rozmowy o wierszu pojawił się „ważny temat”.

### 3.3. Spotkanie drugie – obraz, kolor, refleksja

– Danuta Wawiłow *Morze*, Józef Ratajczak *Morze*,  
Joanna Papuzińska *Jeziro*, Paul Klee *Fish Magic*  
(poezja, plastyka, origami)

Warsztat obejmował pracę z zestawem wierszy o tematyce wody. Wykonywanie zadań poprzedziła rozmowa na temat wody. Dotyczyła pojęcia wody, jej znaczenia w życiu istot żywych, miejsc, w których można ją spotkać, i jej walorów estetycznych – koloru. Zadaniem dzieci była próba przeniesienia cech literackich tekstów związanych z tematem wody na pracę plastyczną przygotowaną wspólnie przez całą grupę. W celu wykonania zadania uczniowie wysłuchali wierszy. Zaproponowana poezja dotyczy żywiołu wody jako metafory życia, płynności, ciągłości. Posłużyłam się utworami wybitnych twórców: Danuty Wawiłow<sup>286</sup>, Joanny Papuziń-

---

<sup>286</sup> Na temat twórczości D. Wawiłow czytaj m.in. w: B. Kulka, *Świat dziecięcych doznań w twórczości Danuty Wawiłow* [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci* pod red. U. Chęcińskiej, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 257–273; G. Sawicka, *Językowy obraz marzeń dziecięcych w twórczości Danuty Wawiłow* [w:] tamże, s. 274–287; A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa...*, s. 117–121; D. Mucha, *Danuta Wawiłow (1942–1999). Życie i twórczość*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2005; K. Zabawa, *Rozpoczęta opowieść...*

skiej<sup>287</sup> i Józefa Ratajczaka<sup>288</sup>. Wybrane utwory mają charakter liryczny, niektóre są pisane w konwencji kołysanki. Reprezentują odmianę liryki dziecięcej według koncepcji Ryszarda Waksunda. Charakteryzuje je więc spokojny nastrój, meliczność, rytm kołysankowy, niektóre z nich zawierają zaśpiewy. Utwory cechuje metaforyczność i refleksyjność.

Dzieci wykonywały wspólnie pracę plastyczną, która miała oddać podjęty temat wodnego żywiołu. Do malowania wykorzystałam flizelinę w ciemnym kolorze oraz farby w różnych odcieniach błękitu, czerń, biel, żółcień, czerwień, ponadto ścinki tkanin, koronek, tasiemek. Wykonanie pracy poprzedziła rozmowa o wodzie nawiązująca do poznanych wierszy. Następnie dzieci wykonywały wspólnie pracę plastyczną, stosując technikę *collage'u*, z wykorzystaniem farb i ścinków tkanin. Uczniowie malowali na długim pasie flizeliny, siedząc przy stolikach ustawionych w długi rząd. Podczas pracy musieli starać się połączyć indywidualne kompozycje w całość, tak aby tkanina wyglądała jak rzeka lub fragment obszaru morskiego. Na zakończenie dzieci wykonały z kolorowego papieru łódki, które ustawiono na powstałej „wodnej” przestrzeni. „Rzeka” zajmowała bardzo dużo miejsca, była długa na ok. 5 metrów, dlatego położyliśmy ją na podłodze i przyglądając się jej, przeczytaliśmy jeszcze raz utwory poetyckie, które wcześniej były inspiracją do działania.



Obraz 5. Praca zbiorowa: „Woda”

Następnie rozmawialiśmy o powstałym konstrukcie. Okazało się, że dzieci były bardzo zadowolone ze swej pracy, proponowały, aby umieścić

---

<sup>287</sup> Twórczość poetycka J. Papuzińskiej omawiana jest m.in w: A. Ungeheuer-Gołąb, *Różne wiersze w jednym dziecku (o poezji Joanny Papuzińskiej)*, „Guliwer” 2005, nr 3, s. 8–12; K. Wądołny-Tatar, *Kołysanki Joanny Papuzińskiej [w:]* tejsze, *Kołysanka w liryce XX i XXI wieku. Emergencja gatunku literackiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2014, s. 86–96.

<sup>288</sup> Pozycje dotyczące twórczości J. Ratajczaka: patrz przypis 165.

„rzekę” na ścianie wzdłuż korytarza, bo wygląda jak obraz. Konkluzja była jak najbardziej trafna, gdyż jednym z celów tego zadania było znalezienie powiązań między obrazowością, malarskością utworów literackich a sztukami plastycznymi. Na koniec pokazałam dzieciom obraz Paula Klee pt. *Fish Magic* (1925)<sup>289</sup>. Rozmawialiśmy o dziele Klee i naszej pracy obrazującej wodę. Uczniowie zauważyli podobieństwo w otwartej kompozycji obydwu malowideł, w użytych barwach, elementach treści. Byli zadowoleni, że ich praca przypomina dzieło słynnego twórcy. Zauważono także środki artystyczne poznanych tekstów o wodzie, które uczestnicy „przenieśli” na pracę plastyczną: obrazowość, meliczność widoczną w płynności pociągnięć pędzla, obrazującą fale, otwartą kompozycję, składniki treści (ryby i inne stworzenia wodne, rośliny wodne, łodzie, fale) oraz barwy.

### **Przebieg warsztatu**

Temat: Temat wody w poezji na przykładach wierszy Joanny Papuzińskiej, Danuty Wawiłow i Józefa Ratajczaka

Czas: 90 min.

Wiek dzieci: 6 lat i więcej

Liczba uczestników: max 25 osób

Środki dydaktyczne: teksty wierszy Danuty Wawiłow pt. *Morze*, Józefa Ratajczaka pt. *Morze* i Joanny Papuzińskiej pt. *Jezioro*, wizerunek obrazu Paula Klee pt. *Fish Magic*, utwór muzyczny: fragment pt. *Akwarium* kompozycji *Karnawał zwierząt* Camille’a Saint-Saënsa, dwa ocynkowane wiadra – napełnione wodą oraz puste, pas czarnej flizeliny o wymiarach – szer. ok. 1 m, długość 70 cm na każdego uczestnika oraz cienka folia budowlana tej samej wielkości, pędzle, farby plakatywne w tubkach, palety lub talerze plastikowe (1 talerz na czworo dzieci), kartki papieru kolorowego A4 dla każdego uczestnika, ścinki koronek, delikatnych tkanin w kolorze białym lub w odcieniach błękitu, klej „na ciepło”.

Cele:

- zapoznanie z walorami wody, które są istotne dla jej wyrazu estetycznego, jak: barwa, kształt, żyjące w niej zwierzęta i rośliny;
- przypomnienie wiadomości na temat wody,
- uwrażliwienie na gamę odcieni błękitu;

---

<sup>289</sup> *Fish Magic* (1025) Paul Klee, <https://www.wikiart.org/en/paul-klee/fish-magic-1925> [data dostępu: 8.01.2017].

- kształtowanie umiejętności rozpoznawania pokrewieństwa melodii wiersza lirycznego i muzyki poważnej z cechami wody w naturalnym środowisku;
- rozwijanie umiejętności wypowiadania się na temat utworu poetyckiego;
- doskonalenie umiejętności malowania farbami plakatowymi z wykorzystaniem palety;
- kształtowanie umiejętności przeniesienia walorów wiersza na dzieło plastyczne;
- doskonalenie motoryki małej;
- doskonalenie zgodnej pracy w grupie i poszanowania cudzego dzieła.

### **1. Wprowadzenie** – sytuacja przedreceptyjna

Prowadząca przynosi dwa wiadra. Jedno jest pełne wody, drugie puste. Zaprasza dzieci bliżej siebie. Na oczach dzieci przelewa wodę z wiadra pełnego do pustego.

P.: Co robiłam?

D.: Przełała Pani wodę.

#### **Pytanie kluczowe: P.: Co to jest woda?**

D.: Woda jest do picia (Dzieci nie odpowiadają na postawione pytanie. Mówią o tym do czego służy woda).

P.: Co jeszcze mogłabym przełać?

Dzieci wymieniają: mleko, sok, olej, herbatę.

P.: Jak nazywają się takie substancje, które można przelewać?

Dzieci po zastanowieniu odpowiadają, że są to płyny.

P.: Przeleję jeszcze raz. Posłuchajcie, co słychać, gdy przelewam wodę i zwróćcie uwagę na kolory.

Prowadząca przelewa wodę, dzieci słuchają i przyglądają się.

P.: Co słyszeliście?

Dzieci odpowiadają, że słyszą szum, szelest, plusk.

P.: Jakie kolory zauważyliście?

Dzieci odpowiadają: przezroczysty, srebrny, niebieskawy, „taki jak wiadro, bo prześwituje”.

### **2. Rozmowa na temat wody jako żywiołu**

Dzieci siedzą w kręgu na dywanie.

P.: Gdzie można znaleźć wodę?

Dzieci wymieniają spontanicznie rozmaite zbiorniki wodne, jak: rzeka, jezioro, morze, basen, kran, wanna, butelka.

P.: Bardzo dobrze się na tym znacie. Dodam, że zbiorniki wodne mogą być naturalne i sztuczne. Do naturalnych, czyli istniejących w przyrodzie, należą: potok, strumień, rzeka, staw, jezioro, morze, ocean. Do sztucznych – basen, wanna, ale też bardzo duże jeziora i zbiorniki wody, które zostały utworzone w wyniku postawienia betonowej zapory lub tamy. Takim zbiornikiem w naszym województwie jest Jezioro Solińskie.

Dz.: Ja byłem nad Soliną.

Dz.: Ja też, z tatą pływałem kajakiem.

Dz.: Ja też byłem, bo to jest blisko.

P.: Tak, Jezioro Solińskie jest niedaleko naszej miejscowości. I jest bardzo ładnie położone, wśród gór.

P.: Jakie jeszcze miejsca związane z wodą widzieliście?

Dzieci wymieniają, że były nad morzem, nad jeziorem, nad stawem, rzeką.

P.: W takim razie powiedzcie mi, jaki kolor ma woda?

Dz.: Przezroczysty.

P.: Tak się wydaje, jeśli wlejemy ją do szklanego naczynia (Prowadząca wlewa wodę do szklanego naczynia i podnosi je tak, aby przeświecał przez nie widok z okna) Jaki teraz ma kolor?

Dz.: Taki jak tam, za oknem.

Dz.: Jest kolorowa.

P.: A jaki kolor ma wtedy, gdy jest na przykład w rzece?

Dz.: Czarny.

Dz.: Szary.

D.: Zielony.

P.: A jaki kolor może mieć w morzu?

Dz.: Niebieski.

Dz.: Zielony.

Dz.: Albo taki błękitny, prawie biały.

Dz.: I ciemnoszary.

P.: Zgadza się. Kolor wody w morzu zależy od pogody, czyli od tego, jak promienie słoneczne padają na taflę wodną. Czy możemy powiedzieć, że woda w morzu ma jeden kolor?

Dz.: Nie (chór).

P.: A jaki będzie mieć kolor, gdy zachodzi słońce?

Dz.: Taki czerwony.

Dz.: Albo żółty, pomarańczowy.

P.: Tak i jest trochę błyszczący.

P.: Powiedzcie mi teraz, jakie znacie stworzenia, które żyją w wodzie?

Dzieci wymieniają: ryby (rekin, ryba-młot, szczupak, pstrąg, sum, śledź itp.), rozgwiazdy, ślimaki, żaby, raki, kraby, foki, morsy, wieloryby itp.

P.: A jakie znacie rośliny rosnące w wodzie?

Dz.: Wodorosty.

Dzieci zastanawiają się.

P.: Są jeszcze trawy, np. turzyce, tatarak, i kwiaty, jak lilie wodne.

(Prowadząca pokazuje uczniom fotografie wybranych roślin) Nie wszystkie rośliny żyją w każdej wodzie. Są takie, które wolą wodę słoną, jak w morzu i oceanie, i takie, które mogą rosnąć tylko w wodzie słodkiej, czyli w jeziorach i rzekach.

### 3. Prezentacja wierszy

Dzieci leżą swobodnie na dywanie.

A. Prowadząca czyta wiersz Joanny Papuzińskiej pt. *Jezioro*.

Jeziro, jezioro,  
nad nim ludzi sporo.  
Konewkami, wiaderkami,  
Sny z jeziora biorą.

Jeziro, jezioro,  
Kwitną nad nim śliwy.  
Ten, kto dobry sen wyłowi,  
Będzie spał szczęśliwy.

Jeziro, jezioro,  
Zieloniutka woda.  
A jak mama sen przyniesie,  
To go dziecku odda<sup>290</sup>.

P.: Co ludzie brali z jeziora?

Czym je łowili?

Do czego sny były im potrzebne?

P.: A wy, czy macie dobre sny?

Dzieci zastanawiają się.

---

<sup>290</sup> J. Papuzińska, *Jeziro* [w:] tejsze, *Śpiące wierszyki*, il. A. Cieślikowska, Agencja Edytorska EZOP, Warszawa 2005, s. 19.

Dz.: Mnie się kiedyś śniło, że mnie pies goni.

Dz.: A mnie, że latam.

Dz.: A mnie się śniło, że trupy wstały.

P.: Ojej, to bardzo straszny sen. Lubicie swoje sny?

Dzieci są podzielone.

Dz.: **Ja to się zawsze boję wieczorem. „Ważny temat”.**

P.: Czy ktoś jeszcze boi się zasnąć?

Zgłasza się kilkoro dzieci.

P.: Jak myślicie, dlaczego boicie się zasnąć?

Dz.: Bo coś może przyjść.

P.: Czyli co na przykład?

Dz.: Nie wiem. Coś straszego.

Dz.: Jak jest ciemno w pokoju, to się boję.

Dz.: Ja się boję kościotrupa.

Dz.: A ja to się boję „maski”.

Dz.: Duchów się boję.

Dz.: Dziada!

P.: Co robicie, aby się nie bać?

Dz.: Ja proszę mamę, żeby przyszła.

Dz.: Zapalam lampkę przy łóżku.

P.: To dobre rozwiązanie. Można też posłuchać muzyki albo poprosić o opowieść kogoś z domowników. Gdy będziecie potrafili sprawnie czytać, będziecie mogli sami czytać przed snem ciekawe powieści. To też przynosi ulgę.

Dz.: A pani się boi?

P.: Oczywiście, też czasem się boję.

Dz.: I co pani wtedy robi?

P.: Staram się myśleć o czymś przyjemnym albo czytam. Bardzo lubię czytać ciekawą literaturę. Ale gdy byłam w waszym wieku, prosiłam mamę, aby ze mną posiedziała.

Dzieci przez chwilę rozmawiają same ze sobą o tym, czego się boją.

**B. Prezentacja wiersza Józefa Ratajczaka pt. *Morze***

Jakie jest morze?  
Nie widziałem morza.  
Czy takie jak łąka,  
a może  
jak zorza –  
kolorowe, wysokie?

Do tej pory łąkę  
widziałem tylko,  
strumień, obłoki,  
motylka.

I burzę  
kiedyś widziałem...  
Czy morze od niej odróżnię,  
gdy grom za gromem  
przecina niebo całe?<sup>291</sup>

P.: Jakie jest morze według osoby, która mówi w wierszu?

Dz.: Kolorowe.

Dz.: Nie wiadomo dokładnie jakie.

P.: Do czego jest porównane morze?

Dz.: Do burzy.

P.: Uważacie, że można porównać morze do burzy?

Dz.: Tak, bo jak jest burza, to wszędzie jest woda.

Dz.: I burzy też się boję.

P.: Dlaczego boisz się burzy?

Dz.: Bo są pioruny.

Dz.: I od tego może być pożar.

Dz.: I można umrzeć.

P.: Podczas burzy nie należy wychodzić z domu. A jeśli jest się już na zewnątrz, to nie wolno stawać pod drzewem ani pod słupami wysokiego napięcia, takimi, które mają „druty z prądem”.

C. Prezentacja wiersza D. Wawiłow pt. *Morze*

Siedziały dzieciaki  
na dworze  
i kłóciły się,  
jakie jest morze.  
Kuba powiedział,  
że słone,  
a Jędrak, że nie,  
bo zielone.  
A Baśka,  
że są w nim meduzy  
i okręt,  
o, taki duży,

---

<sup>291</sup> J. Ratajczak, *Morze* [w:] tegoż, *Zamki na lodzie*, il. K. Witkowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, b.n.s.

i jeszcze raki w skorupie.  
A Bartek,  
że dziewczyny są głupie.  
I jeszcze Filip powiedział,  
że jak się położyć nad morzem  
i machać rękami,  
i machać nogami,  
to na piasku się zrobi  
orzeł.  
Poproszę tatę –  
może  
pojedzie ze mną  
nad morze?<sup>292</sup>

Dzieci odpowiadają na pytania do wiersza:

P.: Co robiły dzieci na dworze?

P.: O co się kłóciły?

P.: Jakie jest morze według dzieci?

P.: O co dziecko chciałoby poprosić tatę?

P.: Dlaczego chciało pojechać nad morze?

W odpowiedziach uczestnicy kierowali się głównie treścią wiersza, jednak pojawiały się też wypowiedzi o pobytach nad morzem, drobne wspomnienia dotyczące uczuć związanych z wakacjami. Można z nich wysnuć refleksję, że dzieci są zmęczone i niecierpliwie oczekują odpoczynku i swobody, jakie przynosi lato.

Dz.: Ja byłam nad morzem z rodzicami, to było cudowne.

P.: Dlaczego?

Dz.: Bo było tak miło. I mogłam robić prawie wszystko.

Dz.: Ja też byłem. Kąpaliśmy się cały dzień.

P.: To pewnie było nad jakimś ciepłym morzem?

Dz.: W Chorwacji.

Dz.: **Tęsknię za wakacjami. „Ważny temat”**

Dz.: Ja też.

Kilkoro dzieci potwierdza to uczucie.

Rozmawiają o letnich zabawach, swobodzie, wyjazdach.

P.: W takim razie czujcie się jak na wakacjach, chodźcie za mną do stołu, powtarzając wiersz.

Dzieci maszerują za Prowadzącą i powtarzają za nią słowa wiersza Wawiłow.

---

<sup>292</sup> D. Wawiłow, *Morze [w:] tejsze, Dzieci w lesie...*, s. 27–28.

#### 4. Ekspresja plastyczna

Wcześniej należy przygotować długi stół złożony z kilku ławek.

Dzieci siadają po obydwu stronach stołu przykrytego flizeliną (pod tkaninę należy podłożyć folię budowlaną), na którym leżą talerze z wyciśniętymi z tubek farbami, pędzle i kubki z wodą. Początkowo nie wiedzą, na czym mają malować, są zdziwione, że będzie to tkanina.

P.: Macie przed sobą dużo wolnej przestrzeni. Proszę was, abyście namalowali na niej wodę. Pamiętajcie, co mówiliśmy o kolorze wody? Jaki ma kolor?

Dz.: Ma różne kolory.

Dz. : Jest kolorowa.

P.: I żyją w niej rozmaite stworzenia i rosną rośliny, które też mają kolory. Przeczytam wam jeszcze raz wiersz o jeziorze (Prowadząca czyta wiersz z zachowaniem kołysankowej melodii).



Fot. 3. Malowanie wody przez całą grupę

Uczestnicy stopniowo uczą się korzystać z wyciśniętych farb. Malują początkowo bardzo ostrożnie. Zamierzają zamalować tylko prostokątne obrazki wielkości kartek A4. Czasem kłócą się, by sąsiad nie zamalowywał ich przestrzeni. Dopiero za namową Prowadzącej zapelniają całą przestrzeń, tak aby poszczególne prace łączyły się ze sobą i malowidło było całością. Gdy praca jest gotowa, wszyscy idą myć ręce.



**Obraz 6. Fragment malowidła wykonanego przez dzieci nt. „Woda”**



**Obraz 7. Fragment malowidła wykonanego przez dzieci nt. „Woda”**



**Obraz 8. Fragment malowidła wykonanego przez dzieci nt. „Woda”**



**Fot. 4. Gotowa praca wykonana przez wszystkich uczniów**

## 5. Ekspresja manualna

Dzieci siadają przy stolikach. Każde dziecko dostaje kartkę kolorowego papieru. Zgodnie z instrukcją Prowadzącej wszyscy w tym samym czasie wykonują papierową łódkę metodą origami. Dzieci nie wiedzą wcześniej, co powstanie z zagiętego papieru.

Gdy dzieci kończą łódki, Prowadząca z pomocą jednego z nich przekłada flizelinę na podłogę.

P.: Teraz bierzemy łódki i płyniemy nad naszą wodę.

Dzieci idą za prowadzącą i melodyjnie powtarzają za nią tekst wiersza *Jeziro*, poruszając łódkami w rytmie słów.

Uczestnicy kładą łódki na zamalowanej flizelinie, przyglądają się podeschniętej pracy, rozmawiają i bawią się łódkami. Na koniec w wysuszonych miejscach naklejają skrawki koronek i tkanin.

P.: Przyjrzyjcie się waszemu malowidłu. Co namalowaliście?

Dz.: Ryby.

Dz.: I fale.

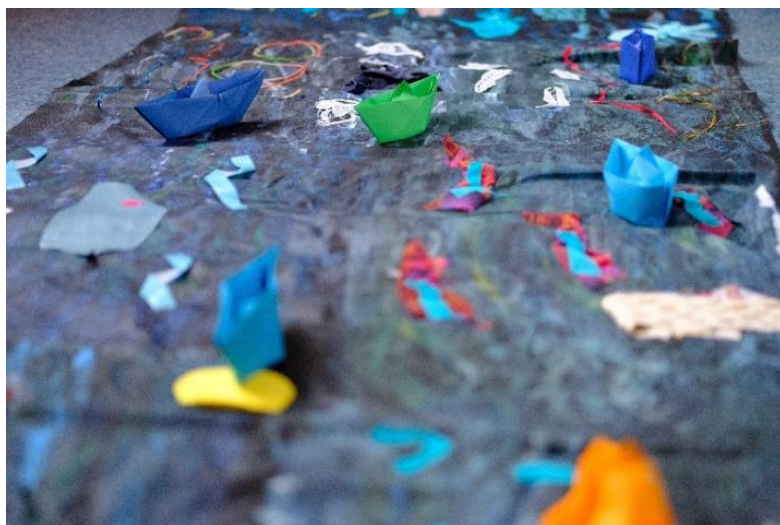
Dz.: Namalowaliśmy wodę i to, co w wodzie.

P.: Co jest w waszej wodzie oprócz ryb?

Dz.: Rośliny.

Dz.: Korale, muszelki.

Dz.: Takie błyski.



Fot. 5. Fragment malowidła z łódkami wykonanymi przez dzieci

## 6. Słuchanie muzyki

Dzieci zostają obok „malowidła”. Słuchają utworu C. Saint-Saënsa pt. *Akwarium*.

P.: Co wyobraziliście sobie, słuchając muzyki?

Dzieci zastanawiają się chwilę i w odpowiedzi twierdzą, że wyobraziły sobie pluskające strumyki, coś przezroczystego, jakby płynącego, ale też szklanego („takie kryształki spadające na coś”).

P.: Macie rację, bo ten utwór nazywa się *Akwarium*.

## 7. Pokaz obrazu Paula Klee pt. *Fish Magic*:

Uczestnicy oglądają w sali wyświetlony za pomocą rzutnika obraz Paula Klee pt. *Fish Magic*.



Obraz 9. *Fish Magic* (1925), Paul Klee

## 8. Rozmowa

P.: To jest obraz Paula Klee, światowej sławy artysty malarza. Jak uważacie, czy jest podobny do naszego malowidła?

Część dzieci odpowiada, że tak, a część, że nie. Wśród podobieństw wymieniają ciemne tło, ryby, wodorosty, podwodny świat. Jako składniki odmienne wymieniają sylwetki „ludzików”, kwiaty w wazonie, odmienny nastrój.

P.: Z jakim światem kojarzy wam się obraz artysty?

Dz.: Taki trochę bajkowy.

P.: Tak, jest magiczny? Dlaczego tak sądzisz?  
Dz.: Bo jest tam lampa w środku.  
Dz.: I ludziki, i kwiatki razem z rybami.  
P.: Macie rację. Obraz przedstawia rozmaite elementy. Niektóre w zwykłym świecie do siebie nie pasują.  
P.: A jaki jest świat na naszym malowidle?  
Dz.: Wodny.  
P.: Dlaczego tak sądzisz?  
Dz.: Bo malowaliśmy wodę.  
Dz.: I to co w wodzie.  
Dz.: Ryby, ślimaki...  
P.: Czy to, co namalowaliście, pasuje do siebie?  
Dz.: Tak.

### **9. Podsumowanie**

Wszyscy stają naokoło namalowanej przez siebie pracy i deklamują wraz z Prowadzącą wiersz Wawiłow pt. *Morze*.

Prowadząca dziękuje dzieciom za pięknie wykonaną pracę i rozmowę. Dzieci pytają, czy mogą zabrać ze sobą łódki.

\* \* \*

Konkluzja:

1. Środki artystyczne wiersza można przełożyć na środki sztuki malarskiej.
2. Woda może być inspiracją dla różnych sztuk.
3. Obraz malarski i kompozycja muzyczna podobnie jak utwór literacki mają treść.

### **3.4. Spotkanie trzecie – rytm, obraz, emocje, ruch** – Danuta Wawiłow *Drynda*, Carlo Carrá *Dorożka* (poezja, muzyka, kineza, plastyka)

Rytm jako jeden z uniwersaliów występujących w naturze i kulturze człowieka może być oparciem dla tezy, że jako cecha artystyczna utworów dla dzieci staje się jednym z pierwszych znaków kultury, które po-

znaje dziecko<sup>293</sup>. Z uniwersaliów bowiem, jak twierdzi Mond-Kozłowska, wynikają „pokrewne postawy estetyczne”<sup>294</sup> oraz dzieła sztuki, dzięki którym istnieje spójność między twórcami różnych kultur. Zatem zapoznanie dziecka we wczesnym okresie edukacji z najprostszymi składnikami ludzkiej kultury, utrwalanie ich poprzez odpowiednio dobrane metody ma istotne znaczenie w rozumieniu przez nie tekstów kultury, z którymi zetknie się w kolejnych etapach życia. Rytm jest jednym z pierwszych takich znaków. Występuje w większości sztuk: muzyce, literaturze, malarstwie. Znajdujemy go w pokrewnym muzyce tańcu, w architekturze, w teatrze, w sztukach obrazowych, jak fotografia i film.

Rozważania na temat rytmu nie kończą się więc na jego związkach z metrum, akcentem i miarą<sup>295</sup>. Rytm, który ma swoje źródło w historii człowieka i jest zakorzeniony w kulturze głębokiej ludzkości<sup>296</sup>, od zarania dziejów towarzyszy każdemu społeczeństwu i jako taki ma nadal szczególne znaczenie w życiu pojedynczego człowieka i wszystkich ludzi razem. Jako zasada konstrukcyjna sztuk podlega zatem szerokim badaniom o charakterze antropologicznym i antropocentrycznym. Tak patrzą na problem rytmu filozofowie, antropolodzy, językoznawcy. Poświęcają mu też uwagę badacze poszczególnych sztuk, jest bowiem przedmiotem zainteresowania choreologii, muzykologii i poetyki. Sądzę, że wykładnia pedagogiczna wzbogaca to zagadnienie o aspekt funkcji, jaką pełni rytm w rozwoju i wychowaniu człowieka. W związku zaś z nierozdzielnością rytmu od zjawisk sztuki łączy się w naturalny sposób z wychowaniem estetycznym realizowanym w procesach wychowania przez sztukę. Adaptacja składników kultury zawierających rytm do wychowania dziecka wprowadza do procesu wychowawczego element porządkujący, klasyfikujący, grupujący. Poszukiwanie rytmicznych zjawisk w treści sztuki, która dociera do dziecka, wykorzystywanie ich w konkretnych zajęciach edukacyjnych jest, moim zdaniem, jednym ze sposobów wtajemniczenia w zagadnienia sztuki wysokiej.

---

<sup>293</sup> Tekst jest fragmentem artykułu mojego autorstwa. Zob. A. Ungeheuer-Gołąb, *Rytm wiersza dla dzieci jako jeden z pierwszych wyznaczników sztuki* [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii* pod red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowskiej-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016, s. 110-121.

<sup>294</sup> W. Mond-Kozłowska, *O istocie rytmu. Na pograniczach tańca, muzyki i poezji w antyku greckim, perskim i hinduskim*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2011, s. 14.

<sup>295</sup> A. Dziadek, *Projekt krytyki somatycznej*, IBL PAN, Warszawa 2014, s. 23-41.

<sup>296</sup> E. Hall, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, PWN, Warszawa 1984.

Jeśli będziemy poszukiwać miejsc, sytuacji, ekspresji, w których występuje rytm, zauważymy, że stykamy się z nim niemal wszędzie. Nie tylko w muzyce i poezji, ale także m.in. w języku i po prostu w codziennym życiu. Podłożem tej rytmizacji mogą być rytmy kosmiczne, a w nich regularnie powtarzające się cykle, które w istotny sposób wpływają na proces ewolucji i życie na Ziemi. Człowiek jako żywy organizm musi dostosować się do rytmów procesów kosmicznych i czyni to za pośrednictwem „zegara biologicznego”. W ten sposób podlega cyklom oraz je tworzy. Człowiek tworzy także własne rytmy. Szczególnie obecnie, gdy tak silnie rozwijają się nauka i technika, istnieją warunki sprzyjające powstawaniu cykli sztucznych. Cykliczność to cecha niezbywalna organizmów żywych<sup>297</sup>. Rytm jest odzwierciedlany w oddychaniu, biciu serca, ruchu i działaniu. Jak pokazują badania kulturoznawcy Edwarda Halla, można go znaleźć w sytuacjach, które na pozór wcale nie wydają się rytmiczne<sup>298</sup>. Reinhard Flatischer wysuwa tezę o archetypiczności rytmu, uznając zjawiska cykli i pulsacji dzielących za podstawowe archetypy sfery rytmicznej<sup>299</sup>. Archetypy stają się tu wspólnym fundamentem dla wszystkich kultur świata, z których bierze się późniejsza różnorodność w świecie sztuki. Wydaje się, że myśl ta ma kapitalne znaczenie dla pedagogiki. Mówi bowiem, że odczuwanie, tworzenie i poddawanie się rytmowi jest wspólne dla wszystkich dzieci, bez względu na pochodzenie, narodowość czy nawet zainteresowania muzyczne. Rytm jest językiem, którym mogą porozumiewać się ludzie ponad granicami i czasem. Stanowi uwewnętrzniony, wpisany w rozwój ludzkości składnik kultury człowieka.

Jak pokazują rozliczne opracowania, rytm od dawna był przedmiotem pogłębionej refleksji. Od czasów starożytnych spotykamy to pojęcie w pismach filozofów, ale musimy mieć świadomość, że rytm istniał już w kulturach pierwotnych, które początkowo wykorzystywały go nie w celach estetycznych, ale społecznych. Wspominałam już też, że cechuje on wiele dziedzin sztuki, a badacze każdej z nich budują własne jego

---

<sup>297</sup> T. Dzierżykray-Rogalski, *Rytmy i antyrytmy biologiczne w życiu człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

<sup>298</sup> Hall zwrócił uwagę na synchronizację, która występuje w spontanicznych dziecięcych zabawach. Zob. E. Hall, *Poza kulturą...*, s. 109–124.

<sup>299</sup> R. Flatischer, *TA KE TI NA. Zapomniana potęga rytmu*, przeł. A. Niedzieska, P. Niedzieski, New Dawn, Warszawa 2011, s. 83.

konceptje, wydzielają jego typy i sposoby użycia. Na przykład w koncepcji Emila Jaquesa-Dalcroze’a rytm zbliża się do człowieka i jego cielesności. Ta płaszczyzna wydaje się najbliższa pedagogice. Pozwala na wykorzystywanie zjawiska rytmu w pracy wychowawczej i edukacyjnej z dzieckiem. „Ruchomość” zjawisk rytmicznych odzwierciedlona w dziecięcej kinezii może być dobrym środkiem zainteresowania wychowanka dziełem literackim.

W kolejnym warsztatowym spotkaniu z dziećmi wykorzystałam więc rytmiczny aspekt tekstu literackiego. Z bogatej twórczości Danuty Wawiłow wybrałam wiersz pt. *Drynda*. W pracy z dziećmi chodziło mi głównie o wywołanie *paidialnej* aktywności o cechach powtarzalnych, rytmicznych. Posłużył do tego rytm utworu literackiego, który narzucała tematyka – chód konia ciągnącego „dryndę”. Pozostałe walory utworu to jego treść, dzięki której miał powstać „obraz” dryndy. Uczestnicy wykonywali więc także pracę plastyczną. W ciągu zajęć odbyły się ponadto rozmowy na temat pojazdów, wyższości konia nad maszyną, przemijania, marzeń związanych z pojazdami.

### **Przebieg warsztatu<sup>300</sup>**

Temat: Rytm wiersza na podstawie utworu poetyckiego Danuty Wawiłow pt. *Drynda*.

Czas trwania: ok. 90 minut

Wiek uczestników: 6 lat i więcej

Liczba uczestników: max 25 osób

Cele:

- kształtowanie umiejętności rozpoznawania rytmu w wierszu;
- doskonalenie umiejętności powtarzania rytmów poprzez wyklaskiwanie, chodzenie, korzystanie z instrumentów perkusyjnych;
- kształcenie i doskonalenie umiejętności rytmizacji tekstów w metrum parzystym;
- rozwijanie umiejętności odzwierciedlenia w pracy plastycznej składników treści i nastroju utworu poetyckiego;
- rozwijanie wyobraźni w oparciu o konkretyzację utworu poetyckiego;
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania i porównywania nastroju w utworze literackim i malarskim;

---

<sup>300</sup> Skrócony przebieg warsztatu był publikowany w książce mojego autorstwa pt. *Literackie inspiracje...*

- przełamywanie niechęci do podejmowania aktywności artystycznej;
- kształtowanie umiejętności pracy w małej grupie;
- wdrażanie do poszanowania pracy kolegi.

Metoda: ekspresywnego wykonania utworu poetyckiego

Formy: zbiorowa, grupy czteroosobowe, pary, indywidualna

Środki dydaktyczne: tekst wiersza Danuty Wawiłow pt. *Drynda*, wizerunek obrazu *Dorożka* Carlo Carrá<sup>301</sup>, kredki pastelowe, arkusze białego brystolu A2 (jeden na czworo dzieci), instrumenty perkusyjne domowej roboty – grzechotki (np. plastikowa butelka napełniona małą ilością suszonej kukurydzy, opakowanie po negatywie napełnione ryżem), klekotki (np. łyżki drewniane, metalowe i plastikowe), dwie metalowe pokrywy do garnków, wizerunek dzieła sztuki – wozu ciągniętego przez konia w formie elektronicznej, dostęp do komputera i rzutnika.

### 1. Wprowadzenie i zabawa przedreceptyjna

Zabawa w „Jestem pojazdem, który nazywa się...”. Dzieci stoją w okręgu.

P.: Jesteście pojazdami. Wymyślcie, jakim pojazdem jest każdy z was.

Dzieci wymieniają po kolei, jakim pojazdem chciałyby być: Jestem pojazdem, który nazywa się... Zwykle padają odpowiedzi bardzo różnorodne – od roweru, po odrzutowiec, czasem ktoś wymienia bryczkę. Chłopcy często wskazują na samochód wyścigowy.

Zabawa w „pojazdy”. Przez odliczenie do czterech łączymy dzieci w grupy. Zwykle jest to 5 pięć grup po cztery osoby.

P.: Każda z grup jest pojazdem. Wiem, że wcześniej każdy miał swój pomysł, ale teraz trzeba się „dogadać” i wybrać jeden, który wam najbardziej odpowiada. Teraz można rozmawiać.

Dzieci dyskutują, czasem się kłócą, ale zwykle wybierają jeden pojazd (np. rower, samochód wyścigowy, pociąg, helikopter). Po cichu, tak aby nikt nie słyszał, każda grupa informuje Prowadzącą o swoim wyborze.

P.: Zastanówcie się, jak wasz pojazd wygląda, jak się porusza, jaki wydaje dźwięk.

P.: Teraz każdy pojazd będzie jechał.

---

<sup>301</sup> <https://artsandculture.google.com/asset/la-carrozzella-carlo-carr%C3%A0/awFTISIOV5uADA?hl=pl> [data dostępu: 22.04.2021].

Prowadząca ustala numery grup i dźwięk, który będzie oznaczał, że należy ruszać, np. grzechotka – I gr. rower, łyżki metalowe – II gr. samochód, pokrywki – III gr. pociąg, łyżki drewniane – IV gr. helikopter. Dzieci ruszają na dany znak, a pozostałe starają się odgadnąć, jaki to pojazd. Na koniec „jeżdżą” wszystkie pojazdy.

## 2. Rozmowa

Dzieci siadają na dywanie.

**Pytanie kluczowe.: Co to jest pojazd?**

Dz.: Coś, co jeździ.

Dz.: Samochód wyścigowy.

Dz.: BMW!

Dz.: Ale też samolot.

Dz.: I okręt.

(Dzieci wymieniają bardzo dużo nazw rozmaitych pojazdów.)

P.: Zgadza się, pojazdy są różne. Nazywamy je też środkami lokomocji (*locus* – miejsce, *motus* – ruch) albo środkami transportu.

Dzieci uświadamiają sobie, że pojazdy poruszają się w różnych środowiskach i w różny sposób – jeżdżą po drogach, pływają po wodach, latają w powietrzu. Następnie rozmawiamy o ich funkcjach (Do czego służą? Co i kogo przewożą – transportują?).

## 3. Drama – opowiadanie „do słyszenia”

Prowadząca zapoznaje dzieci z odgłosami, których trzeba będzie użyć w trakcie opowiadania (odgłos zapalnego silnika, sygnał/klakson samochodowy, głośny sygnał/klakson samochodowy, śmiech, odgłos rozmowy, szczekanie psa, warkot silnika, odgłos silnika motocykla, odgłos silnika traktora, odgłos stukania końskich kopyt, odgłos lecącego samolotu, szum wody, śpiew ptaków, brzęczenie owadów).

P.: Pewnego dnia pan Krzysztof postanowił wyjechać z rodziną nad jezioro. Wsiadł do samochodu i włączył silnik (odgłos zapalnego silnika). Czekał dłuższą chwilę, ale domownicy spóźniali się, więc zatrąbił (sygnał). Nadal nie przychodzili, więc zatrąbił głośniej (głośny sygnał). Wtedy z domu wybiegły dzieci, śmiejąc się (śmiech) i głośno rozmawiając (rozmowy). Za nimi biegł Azor, który wesoło szczekał (szczekanie). Ruszyli, silnik rażno warczał (warkot silnika). Po drodze minęli jadący motocykl (odgłos silnika motocykla), traktor (odgłos silnika traktora)

i wóz ciągnięty przez konia (odgłos stukania kopyt). W górze słychać było lecący samolot (odgłos lecącego samolotu). Nad jeziorem, gdzie rozłożyli koce i leżaki, słychać było szum strumienia (szum płynącej wody), śpiew ptaków (śpiew ptaków), brzęczenie pszczoł (brzęczenie). Tam zostali, by odpocząć.

#### 4. Opowiadanie

Dzieci siedzą lub leżą wygodnie.

P.: Opowiem wam teraz historię o starej dryndzie, posłuchajcie:

Był sobie woźnica i koń. Żyli w mieście, do którego przyjeżdżało wielu podróżnych. Dobrze im się działo. Każdego dnia uliczkami miasta wozili ludzi, którzy siedząc wygodnie w bryczce ciągniętej przez konia, oglądali stare kamieniczki, rynek i kościół z czerwonej cegły. Za zarobione pieniądze woźnica kupił sobie cylinder, a dla konia kolorowy pióropusz, aby wyglądał odświętnie. Woźnica bardzo kochał swojego konia. Karmił go dobrze, szczotkował mu sierść, aby była lśniąca i gładka, czyścił mu kopyta. I koń był za to wdzięczny swemu panu.

Tak minęło im wiele lat. Woźnica stał się starym człowiekiem, a koń starym koniem. W międzyczasie ludzie zaczęli jeździć po mieście nowoczesnymi samochodami i tylko nieliczni zwracali uwagę na staruszkę w cylindrze i konia z pióropuszem.

Pewnego dnia do miasta przyjechały dzieci i zobaczyły ich, jak powoli, zmęczeni jadą główną ulicą starego miasta.

Następnego dnia dzieci przeczytały o nich wiersz.

#### 5. Prezentacja wiersza

P. recytuje lub czyta wiersz pt. *Drynda* Danuty Wawiłow

Jedzie ulicą  
stara drynda,  
stara latarnia  
przed nią dynda.  
W starej uprzęży  
z pióropuszem  
człapie powoli  
koń-staruszek.  
Woźnica stary  
ma cylinder.  
Widział kto kiedy  
taką dryndę?  
Chłopcy śmieją się  
do rozpuku,  
gdy słyszą turkot  
jej po bruku.

A my patrzymy  
z bratem obaj  
i nam ta drynda  
się podoba.  
I my wolimy  
tego grata  
od mercedesa  
i od fiata,  
bo to jest grat  
nie z tego świata!<sup>302</sup>

## 7. Rozmowa

P.: Co to jest drynda?

Dzieci zastanawiają się.

Dz.: Chyba coś, co jeździ.

P.: Tak. Jak sądzicie, drynda jest czymś starym czy nowym?

Dzieci dochodzą do wniosku, że to coś starego.

P.: Drynda to potoczna nazwa dorożki, czyli pojazdu ciągniętego przez konia, używanego dawniej w miastach.

P.: Co to jest cylinder?

D.: Taki wysoki kapelusz.

P.: Dobrze, cylinder to nakrycie głowy. Najczęściej w kolorze czarnym, a czasem w białym. Zwykle zakłada się go do odświętnego stroju, ale też w cyrku.

Prowadząca objaśnia dzieciom, jak wygląda pióropusz na głowie konia i jaką funkcję pełni.

P.: Dlaczego chłopcy śmiali się z jadącej dryndy?

Dz.: Bo była stara.

P.: Jak ocenicie ich zachowanie?

Dz.: Nie powinni się śmiać.

P.: Dlaczego?

Dz.: Bo na przykład **starzy ludzie są też ważni. „Ważny temat”**.

P.: Dlaczego?

Dz.: Dużo wiedzą. Są mądrzy.

P.: Jak sądzicie, czy drynda i woźnica też mogą mieć jakąś wiedzę?

Dz.: Tak, bo też są starzy.

---

<sup>302</sup> D. Wawilów, *Drynda* [w:] tejsze, *Dzieci w lesie*, il. I. Kowalska-Wieczorek, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1991, s. 29.

P.: O czym to może być wiedza?

Dz.: O dawnym życiu.

Dz.: O dawnych czasach.

P.: Do czego taka wiedza może być nam potrzebna?

Dz.: Na przykład do filmów.

Dz.: Albo żeby nam opowiedzieć, jak to było dawniej.

P.: Oczywiście. W wierszu jest też napisane:

A my patrzymy  
z bratem obaj  
i nam ta drynda  
się podoba.  
I my wolimy  
tego grata  
od mercedesa  
i od fiata,  
bo to jest grat  
nie z tego świata!

Jak sądzicie, z jakiego świata jest drynda?

Dz.: Z dawnego świata.

Dz.: Ze starego.

P.: Czy taki świat jeszcze istnieje?

Dz.: Nie, już go nie ma.

P.: Zatem skąd jeszcze może być drynda?

Dz.: Z jakiegoś niewiadomego świata.

P.: A gdzie może istnieć taki niewiadomy świat?

Dz.: W pamięci.

Dz.: W fantazji.

P.: Bardzo ładnie odpowiadacie. Chcę wam powiedzieć, że taki świat może też mieścić się w literaturze – w bajkach, wierszach, baśniach. I jest w naszej wyobraźni.

## 8. Ekspresja muzyczno-rytmiczna

Prowadząca recytuje wiersz, skandując. Jest ważne, aby tekst był skandowany z uwzględnieniem akcentów:

Jêdzie ulicą stâra drÿnda, stâra latârnia przêd nią drÿnda itd.

Zapis nutowy rytmu: 4/4

Dzieci powtarzają za Prowadzącą tekst wiersza w tej samej rytmizacji. Wszyscy rytmicznie pulsują w rytm „ósemek”, udając chód konia. Na ostatnie wersy:

I my wolimy  
tego grata  
od mercedesa  
i od fiata,  
bo to jest grat  
nie z tego świata!

– dzieci przewracają się na ziemię.

Dzieci wracają do ustawienia, a Prowadząca rozdaje wszystkim instrumenty perkusyjne (łyżki, pudełka z kukurydzą itp.). Prowadząca dzieli dzieci na poszczególne grupy rytmiczne (uderzenia na całą nutę – pokrywki, na dwa – łyżki metalowe, na cztery – butelki z kukurydzą, na osiem – łyżki drewniane, na szesnaście – małe grzechotki).

Prowadząca dyryguje, włącza kolejno grupy rytmiczne, na koniec skanduje wiersz na tle dziecięcej „muzyki”. Jest ważne, aby cały czas utrzymywać ten sam parzysty rytm zgodny z rytmizacją wiersza.

Dzieci oddają instrumenty.

## **9. Teatralizacja**

P.: Stworzymy dryndę (Ustawienie dzieci w parach, jedna za drugą).

P.: Jesteśmy dryndą ciągniętą przez konia. Będziemy kłaskać. To jest podobny dźwięk do tego, który wydaje koń, biegnąc po bruku.

Wszyscy kłaskają w tempie 4/4.

P.: Teraz zamieniamy się w konie (dzieci kłaskają i przeskakują w miejscu z nogi na nogę, naśladując Prowadzącą).

P.: Uwaga! Ruszamy! (Grupa ustawiona w kolumnie biegnie za Prowadzącą, skandując wiersz. Trasa powinna być na tyle długa, aby wypowiedzieć cały tekst. Jeśli klasa jest zbyt mała, można skorzystać z korytarza szkolnego. Grupa wraca do sali na ostatnie wersy, gdzie wszyscy upadają na podłogę).

P.: Wiersz, który poznaliście to wiersz rytmiczny.

## **10. Zadanie słownikowe**

Dzieci pozostają na podłodze w pozycji siedzącej.

P.: Wymyślcie zdanie na temat jakiegoś pojazdu, którego rytm można wyklaskać.

Dzieci tworzą zdania i wyklaskują ich rytm.

P.: Wymyślcie zdanie, którego rytm będzie pasował do zdania kolegi.

Dzieci próbują tworzyć dwuwiersowe rymowanki.

## 11. Ekspresja plastyczna

Prowadząca dzieli dzieci na cztery grupy po cztery osoby i podaje temat pracy plastycznej.

P.: Narysujcie Dryndę, która się cieszy, że ktoś ją lubi.

Instrukcja: Każda grupa otrzymuje karton A2 oraz kredki pastelowe. Dzieci w grupach rysują dryndę wraz z koniem. Niektóre dzieci będą twierdzić, że nie potrafią narysować konia, wtedy należy im powiedzieć, że na pewno potrafią, bo najlepiej rysują konie właśnie dzieci. Zdarza się też, że nauczyciele nie wierzą w umiejętności uczniów, wówczas trzeba zapewnić wszystkich, że jednak potrafią.

Zanim uczestnicy zajęć rozpoczną rysunek, Prowadząca zaznacza na każdym kartonie cztery punkty: górę (niebo), dół (ziemię), początek konia i koniec dryndy. To pomaga dzieciom rozplanować pracę. Należy wytłumaczyć dzieciom, że muszą podzielić się obowiązkami, ponieważ drynda ma być jedna, ale mogą się wymieniać w ciągu rysowania, na przykład ktoś, kto zaczął rysować dryndę, może po chwili rysować konia lub krajobraz.



Fot. 6. Rysowanie dryndy w czteroosobowych grupach



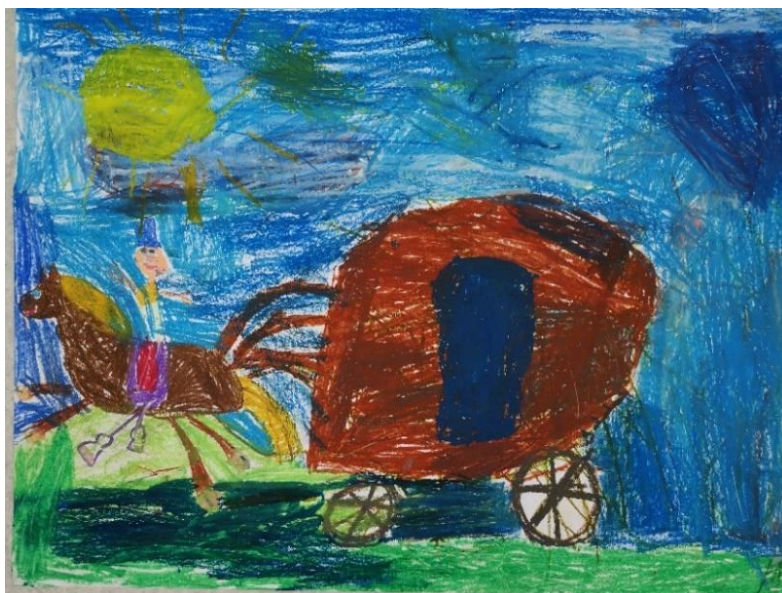
Fot. 7. Rysowanie dryndy w czteroosobowych grupach

## 12. Omówienie prac

Wszyscy kładą prace na podłodze w rzędzie, jedna za drugą, tak aby dryndy „jechały” w jedną stronę, i siadają dokoła rysunków. Prowadząca czeka, aż dzieci wymienią swobodne wypowiedzi na temat prac i obejrzą rysunki kolegów. Jest to bardzo cenna chwila, w której uczestnicy spontanicznie krytykują lub chwala prace, zauważają ich komizm, artyzm, kolorystykę i treść.



Obraz 10.  
Drynda 1  
– grupowy  
rysunek dzieci



**Obraz 11. Drynda 2 – grupowy rysunek dzieci**



**Obraz 12. Drynda 3 – grupowy rysunek dzieci**

P.: Co myślicie o naszych dryndach?

Dz.: Są wesołe.

P.: Dlaczego uważasz, że są wesołe?

Dz.: Bo są kolorowe.  
P.: Czy dryndy są do siebie podobne?  
Dz.: Tak.  
Dz.: Nie.  
P.: Dlaczego są podobne?  
Dz.: Wszędzie jest koń i wóz.  
Dzieci wyszukują podobieństwa.  
P.: Zgadza się. A dlaczego są różne?  
Dz.: Konie są inne.  
Dz.: I dryndy też są różne.  
P.: Jakie są konie?  
Dz.: Mają różne kolory.  
Dz.: I są różnej wielkości.  
Dz.: A oni narysowali dwa konie.  
P.: A jakie są dryndy?  
Dz.: Ta jest jak drewniany wóz.  
Dz.: A ta ma dach.  
Dz.: I też mają różne kolory..., i koła.  
P.: Zwróćcie uwagę na miejsca, w których narysowaliście dryndy.  
Po jakich drogach jadą?  
Dz.: Nasza jedzie po łące.  
Dz.: A nasza po kamieniach, po bruku, w mieście.  
P.: Bardzo dobrze. Dryndy jadą w rozmaitych przestrzeniach – na wsi, w mieście, pod lasem.  
P.: Powiemy teraz jeszcze raz wiersz i sprawdzimy, czy nasze dryndy do niego pasują. Uważnie się przyglądajcie.  
Wszyscy razem mówią wiersz, powtarzając za Prowadzącą słowa.  
Dz.: Nie wszystkie konie mają pióropusz.  
Dz.: I nie wszędzie jest woźnica.  
Dzieci koncentrują się teraz na szczegółach i wymieniają je.  
P.: Czy nasze obrazy pasują do wiersza?  
Dz.: Tak.  
P.: Dlaczego tak sądzicie?  
Dz.: Bo narysowaliśmy dryndę, o której jest w wierszu.  
P.: Tak. To znaczy, że nawiązaliśmy do treści wiersza.  
P.: Jaki nastrój mają rysunki?  
Dz.: Są wesołe.

P.: A jaki nastrój ma wiersz?

Dz.: Też jest wesoły.

P.: Tak, zatem rysunki i wiersz są podobne w nastroju.

P.: Bardzo podobają mi się nasze dryndy. Zastanawiam się, skąd się wzięły.

Dzieci śmieją się i krzyczą, że je narysowały.

P.: Ach, tak, oczywiście, ale skąd wzięły się właśnie takie?

Dz.: Bo nam Pani wiersz przeczytała.

P.: Owszem, wiersz był inspiracją. Ale nadal nie wiem, skąd wzięły się akurat takie.

Dzieci zastanawiają się.

Dz.: Wymyśliliśmy je.

P.: Doskonale. Czy każdy wymyślił je tak samo?

Dz.: Nie.

P.: Co to może oznaczać?

Dz.: To znaczy, że każdy inaczej ją sobie wyobraził.

P.: Tak! Zatem skąd wzięły się dryndy?

Dz.: Z wyobraźni.



**Fot. 8. Dyskusja nad pracami**

### 13. Pokaz

Prowadząca pokazuje dzieciom wizerunki rozmaitych pojazdów konnych (wóz drabiniasty, bryczka, powóz, dyliżans, kolaska, dorożka)  
Dzieci rozmawiają o podobieństwach i różnicach.

### 14. Prezentacja dzieła malarskiego

Prowadząca pokazuje uczniom obraz Carlo Carrá – *Dorożka* i mówi kilka zdań o autorze.



Obraz 13. *Dorożka*, Carlo Carrá (1916)

P.: Jaki jest nastrój obrazu?

Dz.: Obraz jest poważny.

Dz.: Smutny.

P.: W czym obraz przypomina nasze prace?

Dz.: Też jest koń i drynda.

P.: A w jakiej przestrzeni się znajdują?

Dz.: W mieście.

P.: Zatem treści obrazów są podobne.

P.: Czy ta drynda cieszy się, że ktoś ją lubi?

Dz.: Chyba nie.

P.: Jak sądzicie, dlaczego?

Dz.: Kolory są ciemne.

Dz.: I jest ich mało.

P.: Zatem kolorystyka obrazu wpływa na jego nastrój. Jak myślicie, dlaczego nasze dryndy są wesołe, a ta jest smutna?

Dzieci zastanawiają się.

Dz.: Może dlatego, że tę malował dorosły?

P.: Hmm, możliwe. Możliwe też, że był po prostu w złym nastroju. Może miał jakieś kłopoty.

Dzieci zgadzają się z taką interpretacją.

### **15. Zamknięcie zajęć**

Prowadząca dziękuje dzieciom za udział w zajęciach i dobrze wykonane prace.

\* \* \*

Konkluzja:

1. Niektóre wiersze są rytmiczne.
2. Kolorystyka obrazu wpływa na jego nastrój.
3. Każdy może inaczej wyobrazić sobie rzeczywistość.

### **3.5. Spotkanie czwarte – dramaturgia, ekspresja, rytm, emocje** – Danuta Wawiłow *Zawalił się pałac* (poezja, plastyka, kineza, drama)

Natura człowieka zaznaczyła się w historii jako zmienna, przybierając raz postać kreacyjną, raz niszczącą. Ten aspekt jasno pokazują dziecięce afektywne zachowania podejmowane w swobodnych zabawach, na przykład kiedy dzieci najpierw pieczołowicie budują „babki z piasku”, a potem z pasją je niszczą. Dorośli zwykle negatywnie oceniają ten destrukcyjny element dziecięcej natury, jednak dzieci go potrzebują. Tego typu zabawy rzadko są prowokowane w szkolnej praktyce ze względu na ich pejoratywną ocenę z punktu widzenia wychowawcy. W opisanych tu zajęciach dzieci mają możliwość wykazać się zarówno aktywnością twórczą, jak i niszczącą. Aktywność uczestników jest tak kierowana, aby obydwa aspektom towarzyszyły emocje o charakterze oszałamiającym,

należące do typu *illinx*<sup>303</sup>. W przebieg warsztatu wliczone jest bowiem nie tylko zjawisko budowania i burzenia, ale ryzyko zniszczenia stworzonych wcześniej artefaktów.

Tematem spotkania jest „dom” – pojęcie znane i bliskie dzieciom, a także bardzo pojemne. Ponadto niosące różnorodne, często zindywidualizowane emocje. Odpowiedź na pytanie „Co to jest dom?” wydaje się prosta, jednak stwarza spore trudności właśnie ze względu na swą pojemność i wieloznaczność. Ponieważ jest to termin znany każdemu, często pojawia się on w opracowaniach dydaktycznych. Stanowi jeden z podstawowych tematów, do których nawiązuje się w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym<sup>304</sup>.

Wiersz Danuty Wawiłow jest tu materiałem literackim dla realizowania tematyki związanej z pojęciem domu. Zajęcia poprzedza rozmowa o domu, w której dzieci, jak w innych spotkaniach, starają się dociec, czym jest dom i do czego służy. Treść utworu jest bezpośrednią inspiracją do następującej po jego recytacji aktywności. Dzieci mają bowiem za zadanie wykonanie w czteroosobowych grupach pracy plastycznej pt. „Dom”. Praca jest wykonywana za pomocą kolorowej kredy i pastelowych kredek na złożonych kartonowych pudłach z szarej tektury. Uczestnicy nie wiedzą, że kartony są pudłami, dlatego są zaskoczeni, gdy po skończonej pracy uczestniczą w składaniu tekturowych, kolorowych sześcianów. Podczas składania pudeł dzieci chowają się w nich jak w tunelach po dwie lub trzy osoby, co sprawia im wielką przyjemność, zaspokajając potrzebę „przycupnięcia”, choć przez moment, w zacisznym kąci<sup>305</sup>. Z chwilą uzyskania przestrzennych form twórcze działania plastyczne przeradzają się w spontaniczną aktywność muzyczną. Pudła stają się bowiem bębnami, w które dzieci uderzają w dowolnych rytmach. Jest to bardzo ekspresyjne, spontaniczne działanie podszyte oszalałającą emocją. Dzieci wykonują je, dopóki się nie zmęczą. Kolejnym etapem, do którego dążyliśmy od początku zajęć, jest budowa

---

<sup>303</sup> R. Caillois, *Gry i ludzie...* s. 30–31.

<sup>304</sup> Temat domu w ciekawy sposób wykorzystala D. Klus-Stańska w opracowanych przez siebie scenariuszach lekcji. Zob. teŹe, *W nauczaniu początkowym inaczej...*, s. 33–37.

<sup>305</sup> O miejscach przycupnięcia pisała A. Baluch. Zob. teŹe, *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996, s. 87–95.

pałacu. Dzieci z pomocą Prowadzącej ustawiają wieżę z kolorowych pudeł. Wieża jest bardzo wysoka jak na szkolne warunki. W czasie „budowania” dzieci są bardzo podekscytowane, piszczą i krzyczą, „walczą” o to, kto będzie niósł pudło na „miejsce budowy”. Gdy powstaje wieża, powtarzamy tekst wiersza, stojąc w kole dokoła niej. Konstrukcja jest nietrwała i wywołuje w dzieciach mnóstwo emocji, ponieważ z jednej strony są szczęśliwe, że potrafiły samodzielnie ją stworzyć, a z drugiej coś je kusi, aby ją rozburzyć. Zwykle na koniec tak właśnie się dzieje – ktoś dotyka budowlę i ta się rozpada. Jest to kulminacyjny moment, który wyzwala w uczestnikach ogromny potencjał ekspresji i uczuć. Dzieci natychmiast zbierają pudła i z powrotem tworzą z nich „pałac”, aby znowu go rozburzyć. Akt ten powtarza się kilkakrotnie<sup>306</sup>.

### **Przebieg warsztatu**

Temat: Pojęcie domu na przykładzie wiersza pt. *Zawalił się pałac*

D. Wawilow

Czas trwania: ok. 90 minut

Wiek uczestników: 6 lat i więcej

Liczba uczestników: max 25 osób

Cele:

- zapoznanie z dramatycznym charakterem wypowiedzi poetyckiej;
- wdrażanie do ekspresywnego wypowiedziania utworu poetyckiego;
- rozwijanie wyobraźni poprzez kształtowanie umiejętności tworzenia koncepcji pracy plastycznej;
- wprowadzenie wiedzy na temat ludzkich domów;
- utrwalanie umiejętności pracy w grupie i zgodnego współdziałania;
- kształtowanie umiejętności składania pudła z tektury;
- zaspokajanie potrzeby wyzwalania swobodnej ekspresji ruchowej i werbalnej;
- zapoznanie ze zjawiskami kreacji i destrukcji w praktycznym działaniu.

Metoda ekspresywnego wykonania utworu poetyckiego; metoda pracy zintegrowanej

---

<sup>306</sup> Na około 25 przeprowadzonych spotkań dwa razy zdarzyło się, że dzieci na koniec upadały bezwładnie na pudła, łamiąc ich konstrukcję, a następnie drąc je. Zaobserwowałam, że akt niszczenia dawał im bardzo dużo spontanicznej radości. Destrukcyjne, niszczące działanie pod kontrolą prowadzącej zajęcia uwalniało uczestników od ogromnej ilości skumulowanej energii.

Formy: zbiorowa, grupy;

Środki dydaktyczne: płasko złożone kartonowe pudła bez nadruków o bokach kwadratu 75 x 75 cm (po złożeniu), jedno pudło na czworo dzieci; kredki pastelowe.

### **1. Sytuacja przedreceptyjna**

Zabawa: *Baloniku nasz malutki...* Dzieci, stojąc w kręgu i trzymając się za dłonie, recytują wiersz:

Baloniku nasz malutki,  
rośnij duży okrągłutki.  
Balon rośnie, że aż strach!  
Przebrał miarę, no i trach!

Podczas recytacji rozciągają koło do momentu aż się przerwie. Wtedy z okrzykiem „trach!” upadają na podłogę.

### **2. Rozmowa**

Dzieci siedzą w kręgu

P.: Co czuliście podczas zabawy w *Baloniku nasz malutki...*?

Dz.: Fajnie było, gdy się przewróciłem!

Dz.: No, super!

P.: A co czuliście?

Widać, że dzieci mają problem z nazwaniem własnych uczuć. Przyznają w końcu, że było to przyjemne i czuły radość, ale też strach. I miały ochotę krzyczeć.

**Pytanie kluczowe:** P.: **Co to jest dom?**

Dz.: W domu się mieszka.

P.: Tak, zgadzam się. Zatem co to jest?

Dz.: Mieszka się z rodzicami.

P.: Pięknie, a więc co to jest dom?

Dzieci zastanawiają się.

Dz.: Dom to jest budynek.

P.: Tak, dom czasem jest budynkiem. Czy każdy budynek jest domem?

Dz.: Tak.

P.: A na przykład... kino.

Dzieci są skonsternowane.

Dz.: Dom to jest takie miejsce, w którym mieszka rodzina.

P.: Świetnie.

Dz.: W którym mieszkają ludzie.

Dz.: Ale też na przykład pies.

P.: Oczywiście, jeśli rodzina ma psa albo kota, albo jakieś inne zwierzę, to ono też mieszka w domu. A jak nazywa się „dom” tylko dla psa?

Dz.: Buda!

P.: To znaczy, że domy są różne. I mogą służyć różnym istotom.

Następnie rozmawiamy o tym, jakie mogą być domy, z czego są zbudowane i jak się nazywają (np. kamienica, blok, wieżowiec, „drapacz chmur”, wigwam, namiot, lepianka, chata, szałas itp.). Dzieci pytają też o hotel i ustalamy, że to jest dom tymczasowy, na wakacje i czas podróży. Mówimy też o „domach” dla zwierząt, które mają rozmaite nazwy i znajdują się w różnych miejscach (buda, klatka ZOO, dziupla, gawra itp.).

P.: Co można robić w domu? (dzieci wymieniają czynności: bawić się, jeść, spać, myć się, czytać, kłócić się z bratem, sprzątać, gotować itp.)

P.: Po co ludzie budują sobie domy?

Dz.: No, żeby w nich mieszkać.

P.: Czy ludzie zawsze mieszkali w domach?

Dzieci zastanawiają się.

Dz.: Najpierw mieli pieczary.

P.: Tak, dawno temu ludzie wykorzystywali pieczary i jaskinie w skałach. Potem budowali namioty z gałęzi, skór zwierząt, tkanin. W niektórych miejscach na świecie mieszkali w ziemiankach, które wykopywali w ziemi, albo w lepiankach, które lepili z gliny i kamieni. Jak myślicie, dlaczego chowali się w jaskiniach i szałasach?

Dz.: Chcieli się czuć bezpiecznie.

P.: Właśnie. W domu czujemy się bezpiecznie. Przed czym chroni nas dom?

Dz.: Przed zimnem.

Dz.: Deszczem.

Dz.: Albo gorącem, jak jest lato.

### **3. Prezentacja wiersza**

Prowadząca czyta wiersz Danuty Wawiłow pt. *Zawalił się pałac*

- Zawalił się pałac  
w ogrodzie królowej!
- Zawalił się pałac,  
zbudujmy więc nowy!
- Zbudujmy go z ciasta

i słodkich rodzynek!  
– Dzieciaki go zjedzą  
za małą godzinę!  
– Zbudujmy go zatem  
z patyków i słomy!  
– Rozdziobią go wróble,  
rozniosą go wrony!  
– Zbudujmy go zatem  
z bibuły i kleju!  
– Zamoczą go deszcze  
i wiatry rozwieją!  
– Zbudujmy go zatem  
z kamienia białego!  
Niech stoi jak skała  
aż do dnia sądnego!<sup>307</sup>

#### 4. Teatralizacja wiersza

Prowadząca dzieli grupę na dwie połowy. Dzieci ustawione są w dwa rzędy, stojąc twarzami do siebie i tak, aby każde dziecko miało partnera naprzeciw siebie. Jedno dziecko (Dz.1) stoi poza grupą.

Wykonanie wiersza:

Dz.1 wbiega między dwa rzędy i woła: Zawalił się pałac w ogrodzie królowej!

Rząd 1: Zawalił się pałac, zbudujmy więc nowy! (Mówią wszystkie dzieci, nawiązując kontakt wzrokowy i zwracając się do kolegów stojących naprzeciw).

Rząd 2: Zbudujmy go z ciasta i słodkich rodzynek!

Rz.1: Dzieciaki go zjedzą za małą godzinę!

Rz.2: Zbudujmy go zatem z patyków i słomy!

Rz.1: Rozdziobią go wróble, rozniosą go wrony!

Rz.2: Zbudujmy go zatem z bibuły i kleju!

Rz.1: Rozmyją go deszcze i wiatry rozwieją!

Rz.2. i Rz.1: Zbudujmy go zatem z kamienia białego

Niech stoi jak skała aż do dnia sądnego!

Inscenizacja powtarzana jest trzykrotnie. Za pierwszym razem dzieci mówią tekst, aby zorientować się w sytuacji. W kolejnych recytacjach dodaje się mowę ciała, modulację głosu, aspekt aktorskiego

---

<sup>307</sup> D. Wawilów, *Zawalił się pałac* [w:] teje, *Wiersze dla niegrzecznych dzieci*, il. M. Oklejak, Egmont, Warszawa 2013, s. 11.

wykonania. Ostatnia recytacja powinna być wypowiedziana z wykorzystaniem wykrzyknień – jeden „rząd” woła/krzyczy do drugiego „rzędu”, jakby uczestnicy chcieli przekonać o swojej racji.

### **5. Rozmowa dotycząca wiersza**

Dzieci siadają w kręgu.

P.: Kto mieszka w pałacu?

Dz.: Królowa i król.

P.: Czy pałac to to samo, co zamek?

Dzieci nie wiedzą. Prowadząca tłumaczy dzieciom różnice.

P.: Co stało się z pałacem królowej?

Dz.: Zawalił się!

P.: Z czego proponowano jego nową budowę? (dzieci wymieniają kolejne możliwości z treści wiersza).

P.: Z czego wybudowalibyście pałac, gdyby to od was zależało?

Dz.: Z kamienia!

P.: Dlaczego?

Dz.: Bo wtedy będzie długo stał.

P.: Tak, do dnia sądnego. Rozumiecie to wyrażenie?

Dz.: Nie.

P.: Sądnym dniem, to dzień, w którym ma się rozstrzygnąć coś bardzo ważnego dla nas. Czasem mówi się tak, gdy chce się powiedzieć, że coś nastąpi za wiele, wiele lat. To znaczy, że dom z kamienia będzie bardzo długo stał.

P.: Jak uważacie, dlaczego zawalił się pałac królowej?

Dz.: Może był już stary...

Dz.: I zniszczony.

Dz.: Albo zbudowany z piasku.

P.: Jak myślicie, jak czułaby się królowa w pałacu z papieru?

Dz.: Chyba bałaby się.

P.: Dlaczego?

Dz.: Że się zawali, że wiatr go przewróci.

P.: A jak mieszkałoby się jej w pałacu ze słomy?

Dz.: Tak samo.

Dz.: Albo jeszcze gorzej, bo ptaki by ją podziobały!

P.: A w jakim pałacu czułaby się najlepiej?

Dz.: Z białego kamienia! (dzieci wykrzykują w grupie)

P.: Jak by jej tam było?

Dz.: Dobrze.

Dz.: Bezpiecznie.

P.: Bardzo dobrze. Czy czujecie się bezpiecznie w swoich domach? Dzieci potwierdzają.

P.: A może jest ktoś, kto nie czuje się bezpiecznie? Niech podniesie rękę.

Jedno dziecko podnosi rękę.

P.: Nie czujesz się bezpiecznie w swoim domu?

Dz.: Nie, nie całkiem.

P.: To przykre.

Dz.: Tak się czuję, jakby mój dom był z papieru.

P.: Czy to jest stary, zniszczony dom?

Dz.: **Nie, ale tak się czuję, niebezpiecznie. „Ważny temat”**

Prowadząca zwraca się do całej grupy i pyta: Dlaczego możemy nie czuć się bezpiecznie w domu?

Dz.: Jeśli jesteśmy sami.

Dz.: ...można się bać.

Dz.: Albo gdy ktoś jest dla nas niedobry.

Dz.: Albo gdy dach się rozwała.

Dz.: Jak rodzice się złością.

Dz.: Jakby ktoś się włamał!

Dzieci rozmawiają między sobą o różnych możliwościach<sup>308</sup>.

## 6. Ekspresja plastyczna

Prowadząca dzieli zebrane dzieci na czteroosobowe grupy. Każda z nich dostaje złożone płasko kartonowe pudło. Uczestnicy nie orientują się, że karton jest pudłem. Dzieci rysują, siedząc na podłodze, ponieważ rozłożone kartony są duże, ok. 75 x 75 cm.

Zadanie do wykonania: Narysuj dom.

Należy wyjaśnić dzieciom, że muszą się porozumieć w grupach co do koncepcji rysunku, który może być wspólną kompozycją jednego domu lub każdy może indywidualnie zapełnić fragment kartonu, który ma przed sobą.

---

<sup>308</sup> Po zajęciach Prowadząca warsztat informuje wychowawczynię klasy o problemie jednego dziecka.



**Fot. 9. Tworzenie pracy pt. „Dom” na kartonowych pudłach w czteroosobowych grupach**



**Fot. 10. Tworzenie pracy pt. „Dom” na kartonowych pudłach w czteroosobowych grupach**

## 7. Rozmowa na temat prac

Prowadząca prosi każdą z grup: Opowiedzcie o narysowanym/nych przez was domu/domach.

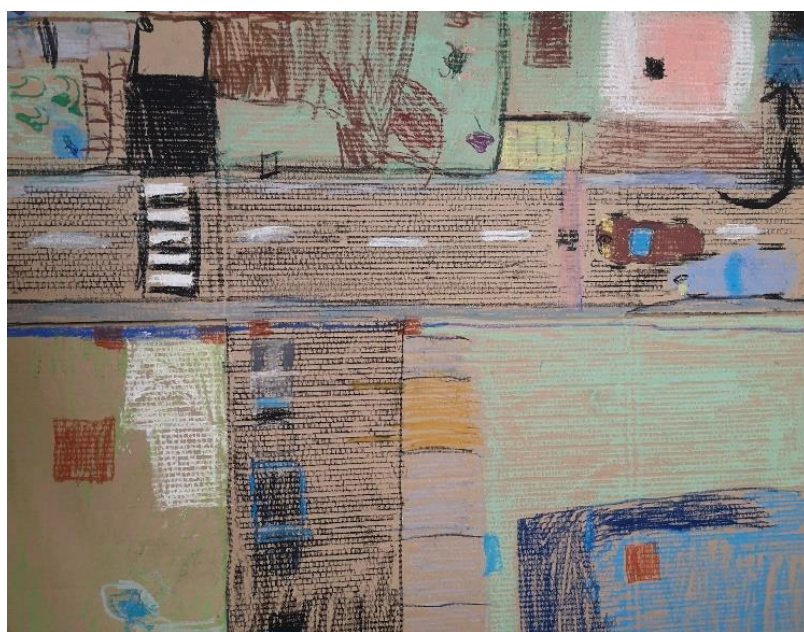
Dzieci wypowiadają się kolejno. Ich wypowiedzi często mają charakter krótkich fabuł. Mówią, kto mieszka lub mieszkałby w narysowanych domach. Dopowiadają, że dom ma ogród albo garaż, których nie widać, ale są. Snują konfabulacje na temat domniemanych przygód domowników.

Na koniec wszystkie grupy podnoszą kartony i stają za nimi, tak aby wszyscy zobaczyli, jak wyglądają prace kolegów z sąsiednich grup.



**Obraz 14. Grupowa praca dzieci (dziewczynek) nt. „Dom”,  
wykonana na złożonym pudle 1**

**Obraz 15. Grupowa  
praca dzieci  
nt. „Dom”,  
wykonana  
na złożonym  
pudle 2**



**Obraz 16. Grupowa praca dzieci (chłopców) nt. „Dom”,  
wykonana na złożonym pudle 3**

## 8. Drama – „budujemy pałac”

Prowadząca po omówieniu prac zaczyna składać kartony w pudła. Dzieci pomagają. Są zaskoczone. Niektórym trochę żal rysunków. Gdy rozłożony karton tworzy coś w rodzaju tunelu, dzieci wchodzą w niego, najczęściej po dwie lub trzy osoby. Ta aktywność bardzo im odpowiada i najchętniej chciałyby pozostać wewnątrz pudeł. Po złożeniu pudła P. uderza ręką w jego wierzch jak w bęben. Dzieci podchwytyją tę aktywność i każda grupa bębni własne rytmy. Wszyscy są podekscytowani i zachowują się ekspresyjnie.



Fot. 11. Pudło jest „kryjówką”



Fot. 12. Dzieci bębnią, wykorzystując pudła



**Fot. 13. Pudło jest „piłką”**



**Fot. 14. Pudło jest „pojazdem”**

Pudła służą też do rzucania i „jeżdżenia”, jeśli zajęcia odbywają się na korytarzu. Dwoje dzieci pcha pudło przed sobą i udaje, że to pojazd. Przy tej zabawie należy uważać, aby nikt nie zrobił sobie krzywdy, ponieważ niektórzy uczestnicy „jadą” bardzo szybko.

Następnie Prowadząca zabiera dwa pudła i układa jedno na drugim. Dzieci podchodzą ze swoimi pudłami i dokładają je na wierzch. Powstaje wysoka na kilka metrów wieża-pałac.

Prowadząca tworzy razem z dziećmi koło wokół budowli i wszyscy skandują wiersz, powtarzając słowa za Prowadzącą warsztat.

Zwykle z grupy wyłamuje się jedno lub dwoje dzieci, które chcą przewrócić budowlę. Należy na to pozwolić. Gdy pudła się rozsypują, uczestnicy piszczą, śmieją się i skaczą. Po chwili wszystko zaczyna się od nowa. Dzieci orientują się, że zabawa polega właśnie na burzeniu i budowaniu pałacu.



**Fot. 15. Dzieci zbudowały „pałac” z pokolorowanych złożonych pudeł**

## 9. Podsumowanie

Na koniec dzieci wraz z prowadzącą układają z pudeł „ścianę” i siadają w kręgu.

P.: Jak czuliście się, gdy budowaliście wysoki „pałac”?

Dz.: Ja się niecierpliwiłem.

Dz.: Cieszyłam się.

Dz.: Byłam ciekawa, co to będzie.

Dz.: Było mi wesoło.

Dz.: Chciałam, aby moje pudło było na samej górze.

P.: A co czuliście, gdy „pałac” się rozpadł?

Dz.: Bałam się!

Dz.: No, ale tylko trochę.

Dz.: Wariować mi się chciało!

Dz.: Było mi szkoda na początku, ale potem zbudowaliśmy nowy.

P.: Kiedy czuliście się bardziej podekscytowani, poruszeni?

Dz.: Gdy „pałac” się przewracał.

Dz.: Dobrze, że nie było nas w środku (Dzieci śmieją się i przytakują).

P.: Tak, wtedy to byłby niebezpieczny dom. Czy chcielibyście mieszkać w takim domu?

Dz.: Nie!!! (Dzieci odpowiadają chórem)

\* \* \*

Konkluzja:

1. Utwór poetycki może służyć do działań dramatycznych.
2. Dom powinien być miejscem bezpiecznym.
3. Tworzenie i niszczenie wzbudzają emocje.

**3.6. Spotkanie piąte – refleksja, obraz – Joanna Papuzińska *Ja*, Olga Boznańska *Dziewczynka z chryzantemami*, Amedeo Modigliani *Portret studenta*, Pablo Picasso *Portret Dory Maar*, malarz nieznany *Władysław IV Waza* (poezja, plastyka)**

Jedno z podstawowych pytań, jakie zadaje sobie człowiek, brzmi: „Kim jestem?”. Reprezentuje ono aspekt tożsamościowy ludzkiej egzystencji i prowadzi do kolejnych niewiadomych, które mogą być interesu-

jące dla dziecka – „Skąd i po co jestem?”. Choć wszyscy wiedzą, jak ważne jest poczucie tożsamości, szkolne podręczniki rzadko nawiązują do tej problematyki, a może wcale jej nie podejmują. Od około czwartego roku życia dziecko stawia pytania natury epistemologicznej. Wyjątkowe zainteresowanie istotą wszystkich otaczających je rzeczy przenosi się na ciekawość związaną z własnym istnieniem. Dziecko bowiem zaczyna intensywnie myśleć – tworzy wyobrażenia i fantazjuje. Mowa zewnętrzna zamienia się na wewnętrzną narrację, która staje się wkrótce częścią jego tożsamości. Joanna Papuzińska – wnikliwa obserwatora dziecięcego świata – wykorzystała tę cechę w wierszu *Ja*, którego tytuł wyraźnie nawiązuje do poczucia własnego istnienia.

Pojęcie tożsamości wydaje się oczywiste, dlatego rzadko ktoś zadaje sobie trud, by dochodzić jego sensu. Szczególnie w przypadku rozmowy z małym dzieckiem, które, jak zakładają dorośli, jest za małe, by podejmować dyskusję o kategorii tożsamości. Właśnie jednak w kontakcie z dzieckiem możemy dotrzeć do jego pierwotnego znaczenia, gdyż dziecko odczuwa swą tożsamość w sposób nienaznaczony jej naużywaniem w rozmaitych kontekstach, jak to się dzieje w narracjach dorosłych.

Zagadnienie tożsamości jest ważne ze względu na jego powiązania z procesami samorozumienia, a w konsekwencji samorozwoju, które są kategoriami pedagogicznymi. Na ten aspekt tożsamości zwraca uwagę Maria Reut, twierdząc, że tradycyjne pytanie o „Ja”, może stać się pytaniem etycznym<sup>309</sup>. Jeśli tak, to interesujące jest rozpoczęcie rozmowy o „Ja” w okresie edukacji elementarnej. Najciekawiej można to robić, wykorzystując literaturę piękną. Utwór literacki jest tu pretekstem do rozpoczęcia i prowadzenia dialogu, pojawienia się refleksji, wysnucia wniosków. Jednocześnie w dialogu z dziećmi nauczyciel nie dąży do zbudowania definicji, ale koncentruje się na przedstawieniu jakiegoś aspektu pojęcia „Ja”. W tym wypadku chodzi o funkcję myślenia, które jest tematem wiersza. Na poziomie wczesnej edukacji pojęcie tożsamości udaje się osadzić w czynnościach/funkcjach „Ja”. Będzie to więc „Ja”, które śpi, je, myje się, bawi się, odpoczywa, uczy się, ale też myśli i czuje. Proces dochodzenia do tych kategorii staje się jedną z podsta-

---

<sup>309</sup> M. Reut, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „Ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 8–10.

wowych części zajęć. Powiązanie „Ja” z czynnościami nie jest dla dzieci oczywiste i początkowo nie wiążą one istoty „Ja” z jego funkcjami. Wspólna rozmowa pozwala na odkrywanie tej roli tożsamości, która powiązana jest z aktywnym działaniem, czyli życiem.

Poza rozmową inspirowaną utworem lirycznym warsztat obejmuje aktywność plastyczną. Uczestnicy w parach odrysowują nawzajem swoje sylwetki na arkuszach szarego papieru. Wcześniej mieli za zadanie dobrze się sobie przyjrzeć. Tę funkcję pełniły też zabawy podczas sytuacji przedreceptyjnej – „Lustro” i „Stań przy...”. Kolejne zadanie to takie pokolorowanie sylwetek, by w miarę wiernie przypominały portretowanych kolegów. Dzieci są zwykle zainteresowane tymi czynnościami i chętnie je wykonują. Po zakończeniu pracy plastycznej prowadzona jest rozmowa na temat powstałych „portretów”. Dzieci wyrażają wówczas swój stosunek do prac własnych i kolegów. Spotkanie kończy prezentacja dzieł sztuki – kilku portretów różniących się między sobą formą i treścią. Rozmowa o pracach powstałych podczas zajęć i dziełach mistrzów pozwala na refleksję na temat podobieństw i różnic. Dzieci zauważają, że portrety artystów różnią się między sobą, a niektóre z nich, na przykład kubistyczne, w niewielkim stopniu odzwierciedlają model. Spostrzeżenia te przynoszą konkluzje związane z użytkowaniem środków malarskich, wyobraźni twórcy i nurtów w sztuce. Tworzenie i oglądanie, a następnie omawianie wizerunków jest dobrym kontekstem dla utrwalania kategorii „Ja” w systemie edukacji dziecka, tym bardziej że wiedzę o sobie każdy zdobywa w procesie, który trwa i wzbogacany jest w toku życia przez kontakty z ludźmi, ze sztuką, z szeroko rozumianą kulturą.

### **Przebieg warsztatu**<sup>310</sup>

Temat: „Ja” – kształtowanie poczucia tożsamości na podstawie wiersza Joanny Papuzińskiej pt. *Ja*

Czas trwania: ok. 90 minut

Wiek uczestników: 6 lat i więcej

Liczba uczestników: max 25 osób

---

<sup>310</sup> Przebieg spotkania został opublikowany w artykule mojego autorstwa *Liryka dla dzieci jako punkt wyjścia do rozmowy o literaturze i sztuce – ujęcie praktyczne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 1(59), s. 111–125.

### Cele:

- wprowadzenie pojęcia „ja” jako wyrażenia określającego tożsamość,
- rozwijanie umiejętności refleksyjnego wypowiedzania się na temat utworu literackiego,
- utrwalanie umiejętności wypowiedzania się pełnym zdaniem w pierwszej osobie liczby pojedynczej,
- aktywizowanie twórczej ekspresji poprzez wykonanie pracy plastycznej i wypowiedzanie się na jej temat,
- kształtowanie umiejętności porównywania dzieła plastycznego z literackim,
- podejmowanie prób analizy i syntezy w oparciu o poznanie dzieła plastycznego i literackiego,
- rozwijanie spostrzegawczości poprzez uczestnictwo w zabawie i opis prac plastycznych,
- zapoznanie z podstawowymi funkcjami widzenia i słyszenia,
- rozwijanie sprawności motoryki małej,
- budowanie poczucia sprawstwa i własnej wartości.

Metoda: ekspresywnego wykonania utworu poetyckiego

Formy: zbiorowa, grupy, pary, indywidualna

Środki dydaktyczne: tekst wiersza J. Papuzińskiej pt. *Ja*, kredki pastelowe, arkusze szarego papieru (jeden na dwoje dzieci), wizerunki portretów w formie elektronicznej Olga Boznańska *Dziewczynka z chryzantemami*<sup>311</sup>, Amedeo Modigliani *Portret studenta*<sup>312</sup>, Pablo Picasso *Portret Dory Maar*<sup>313</sup>, malarz nieznan *Władysław IV Waza*<sup>314</sup>, dostęp do komputera i rzutnika.

## 1. Wprowadzenie

Dzieci wraz z Prowadzącą stoją w kole.

P.: Proszę, aby każdy przypomniał jak ma na imię.

Dzieci po kolei przedstawiają się imieniem.

---

<sup>311</sup> <https://niezlasztuka.net/o-sztuce/olga-boznanska-dziewczynka-z-chryzantemami/> [data dostępu: 30.04.2021].

<sup>312</sup> <https://www.guggenheim.org/artwork/2971> [data dostępu: 30.04.2021].

<sup>313</sup> <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/portrait-of-dora-maar-1937-1> [data dostępu: 30.04.2021].

<sup>314</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C5%82adys%C5%82aw\\_IV\\_Waza#/media/Plik:Troschel\\_W%C5%82adys%C5%82aw\\_Sigismund\\_Vasa.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C5%82adys%C5%82aw_IV_Waza#/media/Plik:Troschel_W%C5%82adys%C5%82aw_Sigismund_Vasa.jpg) [data dostępu: 30.04.2021].

P.: Teraz niech każdy wymyśli dla siebie takie imię, jakiego nie ma w kalendarzu. Takie dziwne imię, nieznanne. Na przykład ja będę miała na imię Pumplicja.

Dzieci dość długo się zastanawiają, w końcu padają propozycje (np. Mimi, Adrop, Bibola). Niekiedy uczestnicy proponują imiona bohaterów bajek animowanych, ale wtedy powinni wymienić inne imię. Następnie dzieci mają za zadanie wypowiedzieć swoje nowe imię i wykonać jakiś ruch, który mają wszyscy powtórzyć. Zadanie wykonują wszyscy po kolei, stojąc na obwodzie koła.

## 2. Sytuacja przedreceptyjna

- a. Zabawa w „lustro”<sup>315</sup>.
- b. Zabawa w „stań przy osobie, która ma takie same ..... jak ty” (chodzi o taki sam kolor bluzki, spodni, krój butów, kolor oczu, włosów itp.).

## 3. Rozmowa

Dzieci siedzą w kręgu wraz z prowadzącą, która zadaje „pytanie kluczowe”.

**Pytanie kluczowe:** P.: Kto to jest „ja”?

Swobodne odpowiedzi dzieci:

D.: To jest... on (wskazuje na kolegę)

P.: W takim razie powiemy: To jest „on”. A kto to jest „ja”?

D.: Bo, gdy mówimy „ja”, to znaczy... ja.

P.: Czyli kto?

D.: No, ja.

D.: Tak, ja to ja.

P.: Zatem o kim mówimy „ja”?

D.: Gdy mówimy o sobie (odpowiedź pada po długim namyśle).

P.: Tak. Gdy wypowiedź dotyczy nas samych, to posługujemy się słowem „ja”. Kto może powiedzieć o sobie „ja”?

– Każdy.

– Każdy (dzieci doznają olśnienia mówią jedno przez drugie).

P.: W takim razie powiedzcie dokładnie, kto może być „ja”?

D.: Ania może być „ja”.

---

<sup>315</sup> Zabawa „w lustro” przebiega w parach i polega na powtórzeniu zachowania ruchowego partnera.

D.: I Wojtek!

D.: Staś też jest „ja”!

D.: Ja jestem ja! (ta odpowiedź powoduje, że każde z dzieci chce wypowiedzieć to zdanie, dzieci wypowiadają się szybko i głośno, wskazują siebie lub kolegów, śmieją się).

P.: W takim razie każdy człowiek może o sobie powiedzieć „ja”. Powiedzcie jakieś zdanie, aby było wiadomo, że jesteście „ja”.

D.: Ja mam pieska! (posiadam – dzieci początkowo określają siebie głównie przez stan posiadania, następnie padają zdania: Ja mieszkam..., Ja robię (coś)..., bawię się, uczę się, Ja lubię..., itd.).

Prowadząca omawia z dziećmi aspekt występujących w tych zdaniach czasowników. Uświadamia uczniom, że będąc kimś („ja”), odnosimy to do życia. To powoduje, że mówimy o tym, co mamy, czym się zajmujemy, co lubimy i czujemy.

#### 4. Prezentacja wiersza

*Ja* (Joanna Papuzińska)

Jedni mają stada owiec,  
inni mają odrzutowiec,  
albo nawet i parowiec,  
albo – nie wiem co.

Ja mam dużo  
myśli w głowie.

O!

A ta jedna – to rano wstaje,  
a ta druga – wysoka jak Himalaje.  
a ta trzecia, to taka wesołka,  
że natychmiast trzeba fiknąć koziołka.

A ta czwarta – w gwiazdy spogląda.

A ta piąta jest okropnie mądra.

Szósta jest nieśmiała, jak sarenka,  
ale ciepła, serdeczna i miękka...

A ta siódma – okropnie leniwa.

Ciągle lubi leżeć pod sosną  
Dziwiąc się, że las po niebie pływa...

A znów inne – jak te jabłka na drzewie.

Jeszcze rosną.

Jeszcze sam nic o nich nie wiem<sup>316</sup>.

---

<sup>316</sup> J. Papuzińska, *Ja* [w:] tejże, *Opowieść*, il. S. Eidrigevičius, Wydawnictwo Miła, Poznań 2010, b.n.s.

## 5. Pytania do wiersza

P.: Kto to może być, ta osoba, która w wierszu opowiada o sobie?

(dzieci dochodzą do wniosku, że to jest dziecko)

P.: Co robi dziecko, które mówi w wierszu?

D.: – Myśli.

P.: O czym myśli? (dzieci dają przykłady z wiersza, powtarzają treści, co świadczy o słabym uogólnianiu).

P.: A wy? Jakie macie myśli?

Prowadząca prosi, aby dzieci używały zaimka „ja”. Przykłady wypowiedzi: Ja myślę o tym, jak czuje się mój piesek. Ja myślę o tym, że na obiad będą pierogi. Ja myślę o wakacjach.

Dz.: **Ja myślę o tym, po co jestem. „Ważny temat”** (To zdanie staje się kluczowe dla dalszej rozmowy, w której dzieci zastanawiają się, kim są i po co istnieją. Grupa, z którą omawiano ten temat, podejmowała kontekst istnienia Boga, wieczności, nicości, prochu, człowieczeństwa).

## 6. Wniosek końcowy

Każdy z nas jest jakimś Ja, które gdzieś mieszka, coś robi, coś ma, coś czuje i coś myśli. To wszystko określa TOŻSAMOŚĆ – Ja. Każdy ma zatem tożsamość.

## 7. Ekspresja plastyczna

Uczestnicy wykonują pracę plastyczną: Portret kolegi.

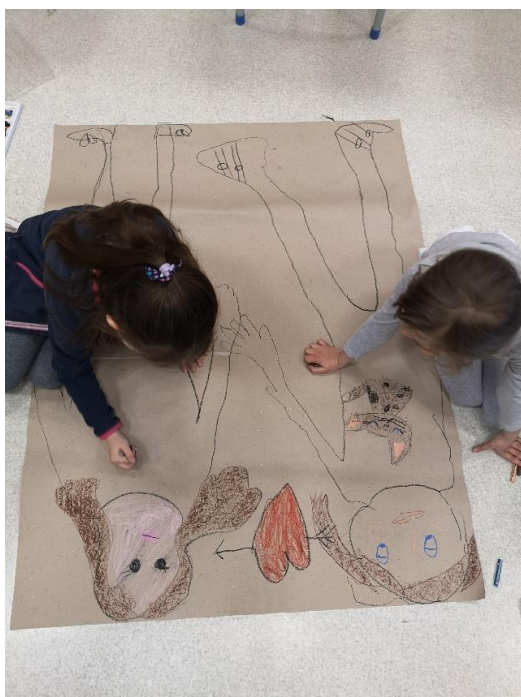
Prowadząca poleca, aby dzieci dobrze przyjrzały się sobie nawzajem (ubiór, kolor włosów i fryzura, kolor oczu itp.). Praca polega na odrysowaniu sylwetki partnera z pary na dużym arkuszu szarego papieru. W rezultacie powinny powstać „obrazy” z dwoma konturami na jednym arkuszu. Zadaniem uczestników jest wypełnienie konturów kolegi tak, aby powstały wizerunki odzwierciedlające podobieństwo do modela. Uczniowie pracują w parach. Podczas wykonywania zadania dokładnie przyglądają się sobie. Niekiedy kłóć się o dobór koloru albo kształt ciała.

## 8. Pokaz prac

Dzieci prezentują wykonane prace, trzymając je między sobą. Wszyscy uczestnicy stoją twarzami do siebie, tak aby widzieć prace kolegów i móc porównać je z modelami.



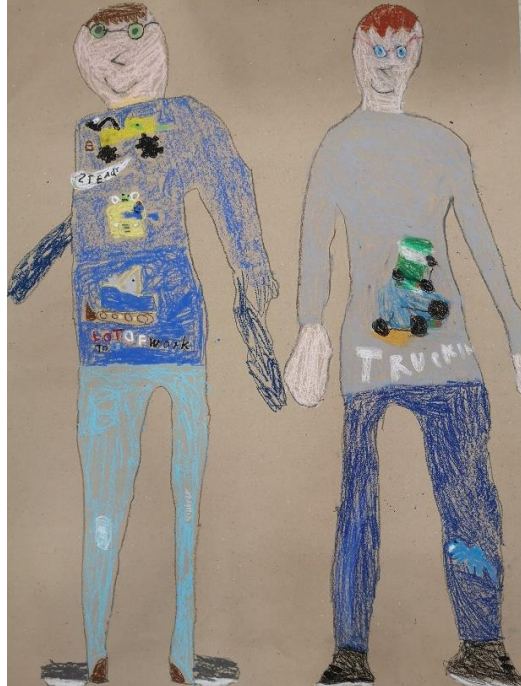
**Fot. 16. Dzieci dobrane w pary rysują portrety**



**Fot. 17. Dziewczynki w parach rysują portrety**



Obraz 17. Portret dwóch dziewczynek



Obraz 18. Portret dwóch chłopców

## 9. Rozmowa

Pokaz prac wywołuje komentarze. Niektórzy są niezadowoleni, niektórzy chwalą swoje wykonanie, inni się śmieją. Prowadząca chwali wszystkie prace i mówi o ich niepowtarzalności. Dzieci godzą się na swoje wizerunki.

Przykład rozmowy:

P.: Dlaczego Wojtek wygląda interesująco na tym obrazie?

D.: Bo ma takie oczy, że widać głównie je.

D.: Oczy rzucają się w oczy (śmiech).

P.: A co myślicie o pracy, którą wykonała Julia?

D.: Jest kolorowa.

D.: Nie jest podobna do Marysi.

P.: Dlaczego uważacie, że wizerunek na obrazie powinien być podobny do modelu?

Dzieci dochodzą do wniosku, że rysowały w oparciu o wygląd modelu, więc wizerunek powinien być taki sam. Prowadząca uświadamia uczestnikom, że najwierniej można przedstawić kogoś na fotografii, ale i tam mogą powstać różnice. Na rysunkach jest ich dużo, bo autor rysunku dodaje do niego coś od siebie.

P.: Dlaczego jest tak wiele cech, które uważacie za inne niż u modelu?

Rozmowa toczy się o tym, że wizerunki są wykonane ręcznie, na papierze, za pomocą kredek pastelowych, a ponadto nie jest łatwo narysować wszystko dokładnie. Dzieci zauważają, że czasem chciały coś narysować „po swojemu”. Zaczynają rozumieć, że choć chciały dokładnie przedstawić treść, to forma ich dzieł decyduje o różnicach.

P.: Jak sądzicie, gdyby portret Uli rysowała Ewa, to byłby taki sam jak ten wykonany przez Sabinę?

Dzieci uświadamiają sobie istnienie różnic spowodowanych autorskim przedstawieniem.

Na koniec uczniowie kładą prace na podłodze jedną przy drugiej, tworząc z nich długi „dywan” i stają wokół. Następnie maszerują za Prowadzącą, skandując wyliczankę:

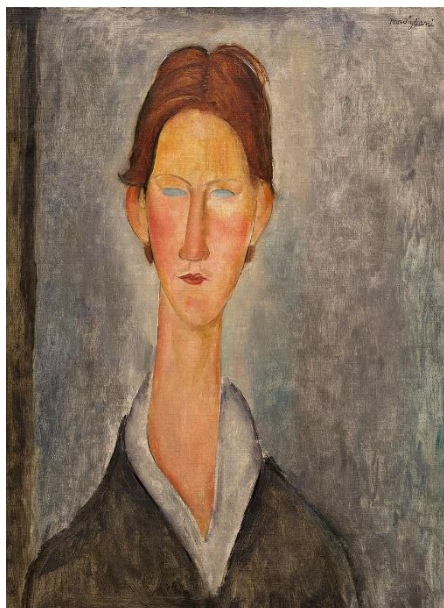
Raz, dwa, trzy, cztery,  
pewien chłopiec miał maniery,  
chodził sobie w kapeluszu  
i nie pokazywał uszu.

Raz, dwa, trzy, cztery,  
Ania była z innej sfery,  
ubierała pelerynkę  
i robiła dumną minkę.

### 10. Prezentacja dzieł sztuki malarskiej

Dzieci siadają (w ławkach lub na dywanie). Prowadząca prezentuje portrety wykonane przez różnych malarzy w różnych epokach (np. Olga Boznańska *Dziewczynka z chryzantemami*, Amedeo Modigliani *Portret studenta*, Pablo Picasso *Portret Dory Maar*, malarz nieznan *Władysław IV Waza*).

**Obraz 19. *Dziewczynka z chryzantemami*,  
Olga Boznańska (1894)**



**Obraz 20. *Portret studenta*,  
Amadeo Modigliani (b.r.)**



**Obraz 21. *Portret Dory Maar*, Pablo Picasso (1937)**



**Obraz 22. *Władysław IV Waza*, malarz nieznany (1605)**

## 10. Rozmowa

P.: Czy nasze prace są podobne do obrazów, które widzicie?

Jedne dzieci mówią, że tak, inne, że nie.

P.: Dlaczego nie są podobne?

Dz.: Najładniejsza jest dziewczynka z chryzantemami, bo jest podobna do prawdziwej dziewczynki.

Dz.: Tylko jest smutna.

Dz.: Wszyscy są smutni.

Dz.: Tacy poważni.

P.: Jak sądzicie, dlaczego są poważni?

Dz.: Może mieli kłopoty.

Dz.: Nie chciało im się śmiać (śmiejch).

P.: A może chcieli wyglądać na mądrych i poważnych. Nie chcieli wydawać się śmieszni. Dawniej dzieci i dorośli żyli inaczej niż dzisiaj. Podczas malowania portretu należało być dostojnym.

Dzieci zwracają uwagę na oczy studenta.

Dz.: Ma dziwne oczy.

Dz.: Takie puste.

P.: To obraz Modiglianiego, który w ten sposób malował swoich modeli. Na jego obrazach ważna jest kolorystyka i nastrój.

Obraz Picassa wzbudza śmiech.

P.: Dlaczego się śmiejecie?

Dz.: Bo ta pani ma oczy z boku (śmiejch).

Dz.: I jest w kawałkach (śmiejch).

Dz.: Ma nos tam, gdzie ucho!

P.: Macie jakiś pomysł, dlaczego Picasso tak namalował swoją znajomą?

Dz.: Może była brzydka...

Dz.: Pewnie jej nie lubił.

P.: Myślisz, że kierował się uczuciami? Masz rację. Artysta zwykle „wkłada” w dzieło własne uczucia. Dobierając barwy i kształty, bierze pod uwagę swój stosunek do świata.

Dz.: No właśnie, więc jej nie lubił.

P.: Może chciał pokazać uczucia w obrazie. Trudno je przedstawić na kartce.

Dzieci zastanawiają się.

Dz.: Ja to kiedyś byłem zły i całą kartkę zabazgrałem.

P.: To świetny przykład.

Dzieci przypominają sobie takie sytuacje i wymieniają się poglądami.

P.: A ostatni obraz? Co o nim myślicie?

Dz.: Jakiś bogacz.

P.: To polski królewicz Władysław IV Waza, więc masz rację.

Dz.: To chyba dawno było, bo ma takie ubranie inne.

P.: Zgadza się. Powstanie tych obrazów dzieli 300 lat, to bardzo dużo.

Teraz mamy rok 2021, a one powstawały 100 i 400 lat temu.

Dzieci są zdziwione.

P.: W czym są podobne te dzieła?

Dz.: Wszystkie pokazują ludzi.

Dz.: Ich twarze.

Dz.: Albo więcej...

P.: Pokazują tak samo?

Dz.: Nie, każdy inaczej.

Dz.: Macie rację. Każdy artysta inaczej przedstawił swego modela w zależności od czasu, w którym tworzył, i od własnych uczuć.

P.: Do którego z obrazów najbardziej podobne są prace, które wykonaliście?

Dz.: Moim zdaniem do wszystkich po trochu.

P.: Czy zgadzacie się z kolegą?

Po krótkiej rozmowie dzieci dochodzą do wniosku, że to prawda.

P.: Przyjrzyjmy się naszym pracom. Kogo przedstawiają wykonane przez nas prace?

Uczniowie twierdzą, że ich samych. Każda praca to ktoś z klasy. W rozmowie dochodzą do wniosku, że ich rysunki przedstawiają wizerunki kolegów.

P.: Taki wizerunek nazywamy portretem. Niektóre portrety przedstawiają tylko popiersia, czyli obejmują głowę i tułów do pasa, a niektóre to portrety całych postaci. Jakie są wasze?

Dz.: Przedstawiają całe postaci.

Następnie toczy się rozmowa o różnicach i podobieństwach. Ważne, aby dzieci zauważyły, że różnice dotyczą nie tylko treści, ale i formy prezentowanych prac. W rozmowie dochodzimy też do wniosku, że portrety nie powstałyby, gdyby nie ludzie, którzy na nich widnieją. Ponadto ich forma różni się, bo są wykonane przez różnych artystów.

P.: Czym różnią się postaci z waszych portretów od postaci z wiersza?

Dochodzimy do wniosku, że na obrazach „widać” osobę, a w wierszu nie. Na obrazach spostrzegamy głównie wygląd, który „mówi” nam też coś o charakterze, zawodzie, roli społecznej, wieku danej postaci. Zatem to, co wiemy więcej o osobie przedstawionej, trzeba sobie dopowiedzieć. Natomiast wiersz opowiada o tym, jaka jest dana osoba, ale nie widzimy jej. Musimy ją sobie wyobrazić.

P.: Dzięki czemu wiemy, że na portretach są wizerunki postaci?

D.: Widzimy je.

P.: Skąd wiemy, że w wierszu jest mowa o postaci?

D.: Słyszymy wiersz i wyobrażamy ją sobie.

Rozmawiamy o zmysłach, które są potrzebne do odbioru dzieł sztuki.

### 11. Zakończenie

Dzieci stają obok swoich portretów i indywidualnie, po kolei powtarzają formułkę:

„Ja (tu imię), jestem jedyna i niepowtarzalna”.

Następnie wszyscy zbiorowo powtarzają strofy wiersza Joanny Papuzińskiej pt. *Ja*, przyglądając się swoim pracom<sup>317</sup>.

\* \* \*

Konkluzja:

1. Każdy człowiek jest inny, niepowtarzalny i ma inną (własną) tożsamość.
2. Dzieło plastyczne powstaje z inspiracji obiektami świata realnego.
3. Tekst poetycki opowiada inaczej niż obraz.

### 3.7. Podsumowanie

Przedstawione tu przykłady w dość prosty sposób integrują zjawiska sztuki literackiej z elementami sztuk plastycznych, w niektórych przypadkach muzycznych. W przypadku pierwszego spotkania realizacja warsztatu ujawniła i podkreśliła, że utwór literacki:

– może składać się z części i mieć budowę zwrotkową;

---

<sup>317</sup> Warsztat można poszerzyć o wykorzystanie utworu pt. *Myśli Teo* Agaty Królak (Warszawa 2019).

- może mieć charakter rytmiczny;
- posiada nastrój, który może zmieniać się w poszczególnych częściach;
- może realizować funkcję ludyczną.

Ponadto zadania uświadomiły dzieciom, że:

- środki artystyczne, jak rytm i nastrój, występują zarówno w literaturze, jak i w sztukach plastycznych;
- kompozycja utworu literackiego może zostać odzwierciedlona w postaci obrazowej;
- praca plastyczna o charakterze abstrakcyjnym ma treść, którą skrywają środki artystyczne.

Zwrócono też uwagę uczestników na to, że:

- utwór liryczny może przyjąć konwencję kołysanki;
- śpiewność i liryzm wiersza da się przedstawić w postaci obrazu, np. wody;
- to, czego nie ma w wierszu, można dopełnić wyobraźnią;
- nastrój wiersza można zobrazować w pracy plastycznej, wykorzystując barwy, linie i kształty.

Kolejne spotkania udowodniały, że:

- rytm zawarty w wierszu może służyć wspólnej zabawie;
- wiersze to wypowiedzi, które mówią odbiorcy o świecie, ludziach, zwierzętach, uczuciach;
- utwór poetycki ma swoją dramaturgię i może pobudzać do działania albo uspokajać;
- w wierszu zawsze można znaleźć coś do odkrycia.

We wszystkich przedsięwzięciach spełniły się też cele o charakterze wychowawczym. Dzieci musiały bowiem wykazać się umiejętnością współdziałania, poszanowania cudzych pomysłów i pracy. Ważne było powstrzymanie się od nieuzasadnionych uwag krytycznych, a w zamian poszukiwanie uwag konstruktywnych. Oczywistym faktem było także kształcenie umiejętności manualnych.

W aspekcie długofalowych celów edukacyjnych wykazano harmonijne współlistnienie sztuki literackiej i plastycznej. Zwrócono uwagę dzieci na środki artystyczne dzieła literackiego i plastycznego oraz ich wzajemne przenikanie. Dokonano wprowadzenia wychowanków w recepcję sztuki współczesnej – abstrakcyjnej.

Zajmowanie się edukacją małego dziecka powoduje konieczność zaangażowania się także w jego edukację kulturalną. Irena Wojnar w kontekście koncepcji wychowania przez sztukę pisała w roku 1976: „Praw-

dziwa sztuka jest (...) zagrożona z jednej strony przez pseudowartości tak zwanej kultury masowej, z drugiej zaś przez ekscentryczne eksperymenty coraz dalej odbiegające od tego, co jest sztuką prawdziwą, określone przez Reada mianem nihilizmu. Narasta rozdźwięk między twórcami wypowiadającymi się własnym, prywatnym językiem sztuki a społeczeństwem, które tej sztuki nie rozumie i które, w sposób naturalny, zajmuje się konsumpcją kulturalną na najniższym poziomie<sup>318</sup>. Rodzi się pytanie: czy w ciągu czterdziestu pięciu lat od czasu, kiedy słowa te zostały napisane, zmieniło się coś w zinstytucjonalizowanym wychowaniu kulturalnym i edukacji estetycznej polskiego dziecka, co pomogłoby organizować i rozwijać ludzką wrażliwość? Wydaje się, że wręcz przeciwnie. Wzrosła alienacja jednostki, a w związku z rozwojem technik elektronicznych obniżył się poziom bezpośrednich interakcji między ludźmi. Dzieje się to szczególnie teraz, w okresie pandemii. Swoisty, pogłębiony przez sztukę dialog społeczny stracił swoje znaczenie. Twórczość poetycka, zwłaszcza liryczna, która zawsze była świadectwem najwyższego arcyzmu, jest obecnie „towarem” prawie niepotrzebnym. Szansą na odwrócenie tych tendencji jest włączenie do systemu wczesnej edukacji dziecka (od urodzenia do 10 roku życia) zintegrowanych, przemyślanych działań dydaktyczno-wychowawczych, które wprowadzałyby najmłodszych w świat szeroko pojętej kultury na zasadach dostępnych młodym odbiorcom. Wychowywany w tym duchu człowiek będzie miał szansę stać się „wielkim kreatorem” – człowiekiem wolnym, twórczym, harmonijnym. Będzie on też człowiekiem etycznym, bo wydaje się, że rozumienie głębokich sensów arcydzieł powstających w rozwoju kultury prowadzi do znalezienia sensu w kształcie *signifiance*<sup>319</sup>.

---

<sup>318</sup> I. Wojnar, *Wstęp* do: H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*, s. XVI–XVII.

<sup>319</sup> Nawiązuję do rozważań na temat intertekstualności G. Genette’a. Podaję za: tegoż, *Palimpsesty...*, s. 8.

## Rozdział 4

### Wnioski dla praktyki pedagogicznej

#### 4.1. „Ważne tematy” jako wynik dialogowego podejścia do dziecka w edukacji zintegrowanej

*Obserwując zachowanie innego, podkładam pod nie przeżycia, które podczas podobnych zachowań towarzyszą mnie samej, to znaczy ujmuję innego tak, jak samą siebie<sup>320</sup>.*

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Sytuacja szkolna dziecka w wieku 6, 7 lat jest dość trudna. Często zmienia ono nauczyciela i grupę rówieśników, z którymi przebywało od 3. roku życia. Musi pokonać strach przed „nowym”, zaaklimatyzować się do miejsca, poznać nowych kolegów, poddać się większej dyscyplinie i nauczyć dokładnie wykonywać polecenia nauczyciela. Przymus siedzenia dłuższy czas w ławce, koncentracji na działaniach wychowawcy, liczba przyborów, o których należy pamiętać, więcej obowiązków w domu – wszystko to może sprawiać, że dziecko w tym okresie czuje się zagubione. Dyskomfort ten wywołuje często poczucie wyalienowania. Rozwój sześciolatka opisywany przez psychologów wskazuje trudności z podporządkowaniem się, zaciekawienie tematami związanymi z narodzinami i śmiercią, wzmożone uczucie przekory, brak dystansu<sup>321</sup>. Dziecko w tym wieku uważane jest już za prawie dorosłe, ponieważ coraz lepiej się wypowiada, jest

---

<sup>320</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 52.

<sup>321</sup> F.S. Ilg, L.B. Ames, S.M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

samodzielne, potrafi sprawnie wykonywać rozmaite czynności. Z tego powodu dorośli często obdarzają je zbyt dużym zaufaniem, obarczając zadaniami ponad miarę. Oczekiwania wobec przeciętnego sześciolatka są często zbyt wygórowane w stosunku do rzeczywistych możliwości rozwojowych tak młodego człowieka. W rezultacie konflikt, który powstaje w obszarze interakcji z dorosłymi, prowadzi do pewnego rodzaju izolowania się dziecka. Uczucie samotności wzmagą się, jeśli rodzina nie wypełnia właściwie swoich zadań opiekuńczych wobec dziecka.

Podczas pracy warsztatowej dziecięca kreatywna aktywność stawała się aktem, w którym uczestnicy wyzwalali się spod więzów przymusu szkolnego. Uczniowie w chwili podjęcia pracy twórczej wydawali się wolni, jakby zapominali o sytuacji edukacyjnej. Często byli zaskoczeni ostateczną formą dzieła, które stworzyli. Warsztat literacki stawał się w jakiejś mierze narzędziem, które pomagało wychwycić reakcje uczestników. W mojej postawie nakładały się role badaczki, krytyczki literackiej, poetki i pedagoga. Staralam się być aktywną uczestniczką dziecięcych ekspresji, ale też ich odbiorcą i krytykiem. Wyznaczony „odgórnie” temat zajęć i wybrany utwór poetycki miały być środkiem służącym do poznania dziecięcych refleksji, które uchwyciłyby temat „ważny” dla dzieci. Tworzenie artefaktu to kolejny element służący do poznawania badanych. Twórcze zaangażowanie w wykonanie dzieła jest bowiem dobrą okazją do stawiania pytań i budowania refleksji. Aktywność artystyczna stawała się tu zatem płaszczyzną dla formułowania wniosków.

Temat „ważny” skrywa się zwykle tuż „pod skórą”. Dziecko nie zdaje sobie sprawy w sposób świadomy, że chce rozmawiać właśnie „o tym”. Swobodny przebieg warsztatowych zajęć, w których dziecko uczestniczy bez przymusu i jest traktowane jak partner, prawdopodobnie powoduje odblokowanie tej sfery i zdanie zostaje wypowiedziane.

W mojej opinii mówi ono o kryjącym się w życiu dziecka problemie, nierozwiązanym dylemacie, o którym dziecko prawdopodobnie nie rozmawiało z nikim z dorosłych opiekunów albo rozmawiało, ale nie uzyskało odpowiedzi. W takim wypadku jest on wskazówką. Otwiera w sposób niezamierzony możliwość nawiązania kontaktu, prowadzenia dalszej rozmowy, a gdy to potrzebne, terapii.

Niektóre dzieci uczestniczące w spotkaniach literackich zwykle w pewnym momencie zajęć porzucały temat wynikający z pytania kluczowego i wypowiadały zdanie będące indywidualnym przeżyciem lub

sposprzeżeniem. Była to najczęściej spontaniczna dygresja, która za każdym razem, w zależności od składu osobowego grupy, była inna. Zawsze jednak dotyczyła problemów egzystencjalnych dziecka.

**Tabela 5. Powiązanie tematów podstawowych z treścią warsztatów**

Lp.	Nazwisko autora i tytuł wiersza	Pytanie kluczowe	Temat „ważny”	Wers, który prawdopodobnie wzbudził skojarzenie dziecka	Ostateczny sens wiersza w opinii dzieci	Konkluzja wynikająca z rozmowy
1.	J. Porazińska, <i>A kiedy utniemy</i>	Co to jest taniec?	1. Śmierć/ śmierć dziadzia, babci	„bo tu tańcowali od dziada pradziada”	Radość z tańca mimo starości chaty.	Życie jest na tyle długie że można się nim nacieszyć i zrobić wiele dobrego.
2.	J. Papuzińska, <i>Jezioro</i>  D. Wawilów <i>Morze</i> J. Ratajczak <i>Morze</i>	Co to jest woda?	2. Lęk przed snem.  3. Tęsknota za swobodą i odpoczynkiem.	„konewkami, wiaderkami, sny z jeziora biorą”  „Poproszę tatę, może, pojedzie ze mną nad morze...”	Dobry sen daje poczucie szczęścia.	Gdy boimy się czegoś, pomocna jest literatura i drugi człowiek. Człowiek czuje się dobrze, gdy ma swobodę.
3.	D. Wawilów, <i>Drynda</i>	Co to jest pojazd?	4. Wartość starości i przemijanie  5. Marzenie o posiadaniu czegoś wspianalego	„koń staruszek”  „chłopcy się śmieją do rozpuku, gdy słyszą turkot jej po bruku”	To, co starodawne też może być interesujące.	Starzy ludzie i stare przedmioty mają specjalną wartość.  Każdy człowiek ma inne potrzeby.
4.	D. Wawilów, <i>Zawalił się pałac</i>	Co to jest dom?	6. Poczucie bezpieczeństwa	„zawalił się pałac”	Gdy coś się zniszczy, można to naprawić.	Jeśli czujemy się zagrożeni, musimy podjąć inicjatywę.
5.	J. Papuzińska, <i>Ja</i>	Kto to jest „ja”?	7. Istota bytu 8. Człowiek w Kosmosie. 9. Człowiek pochodzi z prochu. 10. Po co jestem?	„myśli w głowie”	Każdy o czymś myśli. Dobrze jest móc myśleć.	Jednym z zadań człowieka jest dociekanie sensu życia.

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane w tabeli 5 treści pokazują, że tematy prezentowane przez dzieci nie mają bezpośredniego związku z tematem wynikającym z treści, pytaniem kluczowym czy ostatecznym sensem wiersza. Było to spowodowane tym, że podczas rozmowy prowadząca porzucała główny temat i podążała za myślą dziecka. W konsekwencji obok konkluzji, które wynikły z tematów zajęć (podane są po każdym warsztacie), uzyskano dodatkowe sensory, jakby naddane nad zwyczajnym procesem lekcyjnym. Założenie, że będę wsłuchiwać się w wypowiedzi dzieci, pozwoliło na „wyjście” poza tradycyjne rozumienie wiersza i formułowanie wraz z dziećmi „dodatkowych” refleksji. Dało to w wielu przypadkach efekt zmaterializowania się tego co „pomiędzy”. Uświadomiło uczniom, że proces lekcyjny przebiega w dialogu, a spotkanie z nauczycielem jest po prostu spotkaniem z drugim człowiekiem. Dla mnie jako osoby prowadzącej zajęcia było to niecodzienne eksplorowanie dziecięcej kultury w jej spontaniczności, a zarazem harmonii. Uczestnicy reagowali bowiem często bardzo ekspresywnie, ale zawsze dążyli w swych pytaniach, werbalizacjach, kinezach do doświadczenia sensu.

Temat pierwszy pojawił się przy okazji omawiania radosnego utworu o ludowym tańcu i mówiącej chacie w związku z występującym w utworze wyrażeniem „od dziada pradziada”, które wywołało rozmowę o następstwie pokoleniowym. Zapoznanie z utworem literackim poprzedziła rozmowa z dziećmi na temat tańca, która przekształciła się w dyskusję dotyczącą rozmaitych form ruchu, nastroju, który może im towarzyszyć. W kręgu zainteresowania pozostał krakowiak, ponieważ wskazywała na niego rytmizacja zaplanowanego do zajęć wiersza. Koncentrowałam się w rozmowie z dziećmi na pochodzeniu tańca, jego nastroju, kolorystyce kostiumów do krakowiaka. Następnie odczytałam wiersz. W utworze Porazińskiej jest mowa o „gadającej” i czującej chacie, w której odbywa się taniec. Autorka posługuje się nieco archaicznym słownictwem i metaforyką. Rozmawiałam z dziećmi o poszczególnych zwrotach, słuchając ich propozycji, następnie wyjaśniając to, czego nie rozumieją. Dzieci były mocno zainteresowane rozmową, szczególnie zaskoczyły ich związki frazeologiczne, jak: „utniemy krakowiaka z nogi”, „pójdą wiechcie z butów”. Młodzi słuchacze nie znali znaczenia słowa „stękać” i „rada”. Trudności przysporzyła im także metafora kończąca utwór: „będę nóżkom w tańcu okien-

kiem świeciła”. W rozmowie o wierszu dzieci nie były jednak zniechęcone własną niewiedzą, ale zaciekawione, chętnie szukały rozwiązań, podawały własne przykłady. Zwrot „od dziada pradziada” wywołał „temat podstawowy” i wypowiedzi, które przekształciły się w intymną rozmowę o utracie dziadków i babć.

„Temat ważny” zgłosiło jedno dziecko, ale w następującej po nim rozmowie brała udział cała grupa. Właściwie każdy przypomniał sytuację swoich dziadków, wskazując, ilu z nich jeszcze żyje, a ilu nie. Chęć, z jaką dzieci rozmawiały na ten, smutny przecież, temat, uzmysławia istniejącą potrzebę wypowiedzenia tych treści. Warto zauważyć, że towarzyszą im szczególnie emocje związane z lękiem przed śmiercią, uczuciem do dziadków i ciekawością. Wprowadzenie i kontynuowanie tego tematu przez dzieci potwierdza ważną rolę dziadków jako pokolenia, które jest w bliskim kontakcie mentalnym i emocjonalnym z wnuczkami. Dzieci były gotowe, aby opowiadać podczas zajęć o dziadkach – o tym, jak wyglądają, czym się zajmują i jakie mają dolegliwości. Ich podejście do tematu było niezwykle poważne. Grupa była pełna skupienia i żywego zainteresowania wypowiedziami poszczególnych osób, a często zdarzało się, że podczas innych rozmów nie wszyscy uczestnicy byli ciekawi opinii kolegów w jakiejś sprawie. W tym przypadku wykazywali wyraźną skłonność do rozwijania wątku. Pozwala to sformułować wniosek, że rozmów o śmierci i starości, uznawanych za tematy tabu („tematy trudne”), nie powinno się unikać w szkole, wręcz przeciwnie. Bogata obecnie oferta literatury poruszającej tę problematykę mogłaby pomóc w rozmowach-dialogach, podczas których dzieci wyrażałyby swoje refleksje, obawy, mówiłyby o smutkach i zwyczajnych obserwacjach. W rezultacie tego, że dziecięca refleksja dodatkowa została włączona do dialogu, uzyskaliśmy „naddaną” konkluzję: „Życie jest na tyle długie, że można się nim nacieszyć i zrobić wiele dobrego”, która nie pojawiłaby się w innej sytuacji.

Temat drugi był związany z sytuacją zasypiania, typową dla poezji kołysankowej, jaką reprezentuje utwór Papuzińskiej. Kołysankowy rytm i obraz ludzi niosących sny w konewkach i wiaderkach może wywoływać niepokój<sup>322</sup>. Jednak nie jest to utwór lękotwórczy *sensu stricto*. Lęk

---

<sup>322</sup> Motyw snu w „pojemniku” nawiązuje do utworu Roalda Dahla pt. *Wielkomilud*.

przed zasypianiem pojawił się zatem w związku z przywołaną tu sytuacją „przed snem” – „szarą godziną”<sup>323</sup>, która często budzi niepokój małych dzieci. Samotne pozostawanie w pokoju, ciemność, konieczność wyłączenia się z życia rodziny mogą być przyczyną negatywnych wrażeń. Prawdopodobne jest także, że wywołany treścią utworu obraz jeziora i ludzi czerpiących z niego wodę konewkami dał skojarzenie z czymś nieznanym, co może budzić lęk. Obawa, by nie pozostawać samemu w ciemnym pokoju, towarzyszy każdemu dzieciństwu, a lęk przed ciemnością jest często przyczyną nocnych koszmarów. Jest na tyle istotny, że chętnie zajmują się nim biblioterapeuci, tworząc specjalne utwory (bajki terapeutyczne), które mają go niwelować<sup>324</sup>. Emocje występujące podczas wieczornego odbioru kołysanek i bajek przez małe dzieci często nie są kontrolowane. Zdarza się, że specyficzny rytm, linia melodyczna, nieznanne słowo wywołują uczucie niepewności, wpływają na tworzenie niepokojących wyobrażeń, które zamiast pomóc w zasypianiu, straszą. Ufność, jaką dorośli pokłada w sile wieczornych spotkań z dzieckiem i tekstem, wyczuwana przez małe dzieci, wraz z niepełną jeszcze umiejętnością werbalizowania uczuć, nie pozwala dziecku zmanifestować niekomfortowej sytuacji. Moment „przed snem” to też często tworzenie upiornych obrazów na podstawie zarysów roślin i sprzętów, lęk spowodowany nieznanymi dźwiękami<sup>325</sup>, lęk przed ciemnością. Sądzę, że każde zalęknione dziecko chciałoby o tym porozmawiać i stwierdzić, że dorośli rozumieją jego emocje. Rozmowa przyniosła konkluzję dodatkową: „Gdy boimy się czegoś, pomocna jest literatura i drugi człowiek”.

Temat trzeci, który zaistniał podczas spotkania na temat wody, to problem wolności, radości życia, potrzeby odpoczynku. Skryształizował się dopiero podczas omawiania wiersza Danuty Wawiłow, który mówił o radosnej dziecięcej dyskusji. Swobodny ton i obraz szczęśliwego dzieciństwa wywołał wśród dzieci tęsknotę właśnie za taką beztroską. Uzmysłował im, że mają w sobie pragnienie wolności, zabawy, wakacji,

---

<sup>323</sup> Nawiązanie do tytułu artykułu R. Waksmanda. Zob. tegoż, *Liryka 'szarej godziny'. Z zagadnień komunikacji artystycznej w poezji dla dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Literackie XXII” 1981, nr 547, s. 155–171.

<sup>324</sup> Zob. M. Moliczka, *Bajki terapeutyczne*, Media Rodzina, Poznań 1999, s. 10–22; też, *Bajkoterapia – o lękach i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002; D. Brett, *Bajki, które leczą*, t. 1., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

<sup>325</sup> Ten motyw wykorzystał Neil Gaiman w powieści *Wilki w ścianach*.

zwykłego odpoczynku. Ów spontaniczny, ekspresyjny nastrój pojawił się później podczas wykonywania pracy malarskiej, kiedy uczestnicy mieli możliwość wykonywania „malowidła” na dużej płaszczyźnie, wykorzystując nieskrępowaną wyobraźnię. Konsekwencją włączenia do rozmowy dziecięcej refleksji była konkluzja dodatkowa: „Człowiek czuje się dobrze, gdy ma swobodę”.

Temat czwarty dotyczy starości. W tym przypadku został on wywołany przez sens utworu i opowiadanie o starym woźnicy i koniu, czytane przed jego recepcją. Starość jako zjawisko ważne społecznie jest też niekiedy tematem zajęć lekcyjnych w szkole. Dzieci wiedzą więc, że z etycznego punktu widzenia stary człowiek wymaga szacunku. Jak już pisałam, kontakt wnuków i dziadków należy do najbardziej cennych relacji. Możliwe więc, że w tym przypadku zadziałało nawykowe twierdzenie o tym, co w oczach dorosłych jest pożądanym. Z drugiej jednak strony podczas słuchania opowiadania dzieci były autentycznie skoncentrowane i poważne. Treść wiersza, której wysłuchały później, utrwaliła świadomość przemijania i przybliżyła sytuację starego człowieka, którego jedynym przyjacielem jest stary koń. Ponadto dzieci uświadomiły sobie, że także stare sprzęty, przedmioty mogą być cenne, bo przechowują historię, a ich długie życie było bogate. Tytułowa „drynda”, wyśmiewana i stara, zyskała wartość dzięki tym, którzy ją pokochali. Każdy ma coś, czego nie chciałby wyrzucać, mimo że jest już stare i niemodne. Zwrócenie uwagi na emocje towarzyszące takiej sytuacji wydaje się istotnym aspektem w procesie wychowywania dziecka. Jak wiemy, dzieci niechętnie opowiadają o gromadzonych przez siebie „skarbach”. W którymś momencie dowiadują się, że dorośli uważają je za zwykłe śmieci. Kamyki, patyki, szkiełka, nasiona, muszelki tworzą jednak wartość dziecięcego skarbca głównie z uwagi na wartość sentymentalno-estetyczną. Tymczasem bardzo często zarówno związane z nimi uczucia, jak i ich estetyka nie budzą w dorosłych należytego zachwyty. Podczas pracy nad wierszem Wawilów można było porozmawiać o tych wartościach. Rozmowa o starości była w jakimś sensie kontynuacją tematu z pierwszego spotkania. Tu jednak nie mówiliśmy o śmierci, ale wręcz przeciwnie – o przetrwaniu. Starość, zmęczenie, zużycie, zniszczenie okazały się w dyskusji niewystarczającym powodem, by skazać kogoś lub coś na niebyt. W rezultacie wysnuliśmy wniosek, że: „Starzy ludzie i stare przedmioty mają specjalną wartość”.

Temat piąty pojawił się podczas zajęć w kontekście posiadania konia lub samochodu. Dzieci rozmawiały o tym, co przynosi większy pożytek i co naprawdę chciałyby mieć. Koń wydał się im wspaniałym zwierzęciem, ale jego posiadanie pozostawało raczej w sferze marzeń. Nowoczesny samochód był dla nich rzeczywistym upragnionym przedmiotem (szczególnie dla chłopców), ale wydawał się droższy. Poruszony w rozmowie dylemat pokazał sposób myślenia o świecie sześciolatków uczestniczących w spotkaniu, którzy na koniec przedkładali chęć posiadania żywego zwierzęcia nad maszynę. Trudno powiedzieć, czy dzieci doszły do takiego przekonania z powodu uwewnętrznionych zasad, czy też uznały, że „tak wypada” stwierdzić. W każdym razie stwierdziliśmy, że: „Każdy człowiek może mieć pragnienia i ma inne potrzeby”.

Temat szósty pośrednio powiązany jest z pytaniem podstawowym i tematem wiersza. Warto jednak odnotować, że początkowo dzieci nie wiązały pojęcia domu z bezpieczeństwem. Pojawiło się ono jednak w czasie rozmowy. Dziecko, które twierdziło, że nie czuje się bezpiecznie w swym domu, wypowiedziało tę opinię samoistnie, w formie oznajmującej. Potem nie było pytane o źródło niepokoju, ponieważ zajęcia nie miały charakteru terapii, a moja pozycja prowadzącej warsztat i zarazem badaczki nie pozwalała mi na obnażanie problemów rodzinnych rozmówcy przy całej grupie. Problem został zasygnalizowany wychowawczyni klasy. Poczucie bezpieczeństwa jest jedną z podstawowych potrzeb, która zapewnia człowiekowi prawidłowe funkcjonowanie. Jeśli odczuwa się lęk, życie staje się nieprzyjemne. Ma to szczególne znaczenie w kontekście domu, w którym dziecko przebywa większość czasu i który powinien je ochraniać. Dom jako miejsce, w którym mieszkają najbliżsi, jest sferą dającą ostoję, miłość, możliwość wytchnienia, zabawy, swobodnego funkcjonowania. Jeśli nie spełnia tych warunków, staje się terenem niebezpiecznym, gdzie trudno żyć<sup>326</sup>. Ten brak stabilności najsilniej odczuwają najmłodsi. Rozmowa o domu pozwoliła nam nie tylko uświadomić sobie ich różnorodność i funkcje, ale dała też możliwość zwrócenia uwagi na osobiste przeżycie związane

---

<sup>326</sup> Sytuacja taka pokazana jest m.in. w powieści Lemony’ego Snicketa pt. *Seria niefortunnych zdarzeń*, a w polskiej literaturze przedstawiła ją Małgorzata Strękowska-Zaremba w powieści pt. *Dom nie z tej ziemi*.

z miejscem, w którym mieszkali uczestnicy warsztatów. Wniosek sprowadził się do opinii: „Jeśli czujemy się zagrożeni, musimy podjąć inicjatywę”.

Temat siódmy, ósmy, dziewiąty i dziesiąty w niewielkim stopniu łączyły się z pytaniem kluczowym i treścią wiersza. Rozważania na temat zjawiska myślenia spowodowały u jednego z uczestników zwrot w kierunku pytania znanego ludzkości od wieków: Po co jesteśmy? Wypowiedziane przez sześciolatka („Ja myślę o tym, po co jestem”) podczas rozmowy prowadzącej do budowania pojęcia tożsamości, nieco szokuje. Potwierdza jednak moją tezę o powadze dziecka i jego głębokich przemyśleniach dotyczących życia. W efekcie postawienia tego pytania rozpoczęła się rozmowa na temat istoty bytu. Dzieci rzucały luźne skojarzenia związane z istnieniem człowieka w Kosmosie, mówiły też o tym, że powstałyśmy z prochu, prezentując przy tym depresyjny nastrój. Niektórzy pytali: „A może jednak stworzył nas Bóg? Ale po co? I co dalej? Co potem?” Wszystko to świadczy o istnieniu wewnętrznych rozterek, niepewności, braku potwierdzenia w faktach rodzących się przekonań na temat własnego życia. Pokazuje też, że smutek jest emocją, która towarzyszy dziecku podobnie jak dorosłemu. Dzieci, mimo iż przebywały w grupie rówieśniczej i brały udział w zajęciach o charakterze zabawowym, kiedy tylko zdarzyła się okazja, podejmowały epistemologiczne tematy. Rozmowa przedstawiła mi tę grupę siedmiolatek w zupełnie nowym świetle. Były to dzieci głęboko zaniepokojone swoim bytem, brakiem oparcia. Nawet wtedy, gdy pojawiały się wątki religijne, padały sformułowania „jeżeli”, „może”, „gdyby”. Rozmowa silnie wpłynęła na relacje między mną a dziećmi. Możliwe, że także one odczuły istotę naszego spotkania. Nie doszliśmy do ostatecznego rozwiązania dziecięcych dylematów, ale myśl końcowa pozwoliła prawdopodobnie na budowanie postawy *homo philosophicus*: „Jednym z zadań człowieka jest dociekanie sensu życia”.

Można przypuszczać, że przejawianie zainteresowania takimi tematami jak: śmierć, lęk, poczucie bezpieczeństwa, wartość starości i nieprzenikniona istota bytu, jest świadectwem alienacji dziecka w świecie dorosłych. Dylematy te pokazują, jak poważne jest dziecko w swych dociekaniach, jakie problemy mogą zaprzętać jego myśli. Dowiedziałam się tego nie w wyniku bezpośrednich pytań, ale rozmowy inspirowanej pracą nad utworem lirycznym metodą działań zintegrowanych, w której

stosunkowo mało czasu poświęca się na werbalizację sensów tekstu literackiego. Rozmowa prowadzona przez dorosłego z dzieckiem jest tu raczej wymianą myśli i doświadczeń. Staje się „miejscem” spotkania, które początkowo podszyte jest ciekawością nie dziecka, a dorosłego. Zważywszy, że nie byłam z grupami zaprzyjaźniona – byłam osobą z zewnątrz i z każdą grupą spotkałam się tylko pięć razy, a czasem raz – mogę przypuszczać, że na przebieg rozmów wpłynął sposób pracy, jaki towarzyszył stosowanej metodzie pracy z tekstem, i może właśnie pewna anonimowość.

Korzystanie z dialogu w procesie eksploracyjnego działania pozwala na lepsze rozumienie przez uczestników nie tylko sensu utworu literackiego, ale i swojego życia czy miejsca w społeczeństwie. W przypadku dzieci możliwość swobodnego wypowiedzenia się na frapujący temat, dialogowe podejście i budowanie poczucia zaufania i powagi pozwalają na wywołanie praktycznego wpływu na grupę.

Włączenie „ważnego tematu” do przebiegu zajęć, wrażliwość na niego, daje, obok przekazu treści przedmiotowych, możliwość lepszego poznania wychowanka. Daje przestrzeń na nawiązanie z nim kontaktu w celu dociekania, co jest dla niego istotne, czego się boi, o czym myśli, czego pragnie. Takie myślenie wypływa z założenia, że ludzkie istnienie związane jest z ciągłą niewiadomą, jest wciąż poznawane, poddawane rozumieniu i interpretacji. Zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz tego typu hermeneutyczne podejście pozwala na „czytanie” ludzkiego życia jak tekstu<sup>327</sup>.

W przedstawionych tu poszukiwaniach dziecięcej refleksji w jakiejś mierze tak właśnie traktuję działania dzieci uczestniczących w zajęciach. Są dla mnie jak „niekończąca się opowieść”, którą można poddać albo naturalnej analizie albo fenomenologiczno-hermeneutycznej interpretacji. Do tej ostatniej bardzo dobrze nadaje się rozmowa, jeśli potraktujemy ją jako sposób równoprawnego kontaktu. Umożliwia bowiem podjęcie dialogu, który w takim podejściu jest niezbędny, gdyż „proces interpretacji nie jest wyjaśnieniem tego, co tekst znaczy w swoim świecie (...), lecz co znaczy w dialogu z badaczem i co znaczy dla badacza”<sup>328</sup>.

---

<sup>327</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach...*, s. 57.

<sup>328</sup> Pod. za: tamże, s. 58. Zob. R.E. Palmer, *Hermeneutics*, Northwestern University Press, Evanston 1969.

\* \* \*

Na podstawie analizy i interpretacji zebranych informacji mogę stwierdzić, że potwierdziły się przypuszczenia odnośnie do dziecięcych reakcji. Podczas warsztatów realizowanych z wykorzystaniem utworu lirycznego niektóre dzieci wypowiadały refleksję o charakterze „ważnego tematu”. Ponadto sytuacja szkolna stała się sytuacją intymną w obszarze werbalizacji. Jeśli chodzi o tematykę rozmów, uczestnicy podejmowali głównie tematy nurtujące ludzi w ogóle, nie tylko dzieci.

Założone tezy okazały się prawdziwe, gdyż jak zauważyłam, dziecko uczestniczące w warsztacie odbiera proces dydaktyczny w sposób subiektywny i ma potrzebę włączenia własnego tematu. Mogę więc uznać, że proces dydaktyczny proponowany podczas warsztatu determinuje wystąpienie „ważnego tematu” z inicjatywy wychowanka.

Oczywiście okazało się także, że nie wszystkie dzieci zgłaszały „temat ważny”. Zwykle było to jedno, czasem dwoje dzieci w grupie, jednak kiedy rozmowa już się zaczęła, uczestniczyła w niej większość dzieci. Wówczas także inni mieli interesujące spostrzeżenia.

Swobodne, jakościowe podejście pozwoliło na dialogowy sposób ujęcia problematyki, w wyniku czego mogłam wziąć pod uwagę i inne spostrzeżenia, na przykład:

- gotowość dzieci do podejmowania aktywności bez względu na trudność, którą czasem kwestionowali nauczyciele-wychowawcy;
- dobre samopoczucie uczestników związane z brakiem oceniania prac i swobodną atmosferą oraz możliwością realizowania ekspresywnych zadań;
- dużą chęć wymiany myśli na temat konstruktów po zakończonej pracy;
- postępującą zmianę w postawie „krytykanckiej” na rzecz obiektywnych spostrzeżeń;
- nabywanie umiejętności pracy w grupie i szanowania wytworów kolegów i koleżanek;
- zwiększającą się chęć uczestnictwa w podobnych zajęciach, która objawiała się pytaniami o kolejne spotkanie;
- „otwieranie się” niektórych zablokowanych wcześniej uczniów<sup>329</sup>.

---

<sup>329</sup> Wraz z wychowawczyniami zaobserwowałam przypadki: dziecka, które dopiero po udziale w warsztatach zaczęło rysować wszystkimi barwami kredek (wcześniej używało głównie czarnej); dziecka, które zadawało pytania głównie na zajęciach warszta-

Końcowe wnioski, jakie się nasuwają, dotyczą całokształtu systemu edukacji, począwszy od poziomu elementarnego, obejmującego przedszkole i wczesne nauczanie, po poziom studiów nauczycielskich. Brak możliwości rozwijania pasji, podejmowania rzeczowej dyskusji, realizowania autorskich projektów, przekonania o wartości podejmowanych starań powoduje, że nauczyciel, wchodząc w tryby systemu nauczania, nie wierzy, że może cokolwiek zmienić. Konieczność podporządkowywania się zadaniom narzucanym przez program, dyrekcję placówki, system oświatowy zabija wszelką spontaniczność i swobodę, która jest niezbędna w pracy z małymi dziećmi. W rezultacie często zwycięzcami stają się nauczyciele-rzemieślnicy, którzy sprawnie posługują się przewodnikiem metodycznym. Warto się jednak zastanowić, czy właśnie o to nam chodzi w kształceniu i wychowaniu dzieci.

Zjawiska te są ściśle związane z zachwianiem rozumienia i dostrzeżenia powagi dziecka i jego kultury – potrzeb, zainteresowań, gustów, przedmiotów, jakimi się otacza, sztuki, którą tworzy.

## 4.2. Stosunek uczestników do warsztatów literackich

Warsztaty literackie powstały w odpowiedzi na potrzebę wprowadzenia w obszar percepcji małego dziecka utworów lirycznych. Pomysł zajęć zintegrowanych z wykorzystaniem sztuk zapewne nie jest niczym nowym, ale ich charakter, struktura i treści są działaniem autorskim. Byłam zatem ciekawa, czy proponowane przeze mnie rozwiązania metodyczne są interesujące i zrozumiałe dla dzieci biorących w nich udział<sup>330</sup>. Badaniem objęto uczniów klas pierwszych i wychowawczynie ze szkół podstawowych w Krośnie. Przystąpiło do niego 18 uczniów (po 6 uczniów z trzech grup) i 6 nauczycielek. Badanie było prowadzone metodą wywiadu z zastosowaniem wywiadu otwartego. Tę technikę wybrano ze względu na to, że dzieci uczestniczące w zajęciach nie umia-

---

towych, nie podczas lekcji w szkole; dziecka, które wyraziło chęć spotkania się ze mną następnego dnia.

<sup>330</sup> Dane pochodzą z pracy dyplomowej pisanej pod moim kierunkiem. Por. P. Kogut, *Warsztaty literackie...*

ły jeszcze pisać i mogły nam przede wszystkim opowiedzieć o swoich wrażeniach. Wywiad, który jest często wykorzystywaną techniką towarzyszącą badaniom jakościowym, był w tym wypadku najlepszą formą uzyskania informacji<sup>331</sup>. Przygotowany kwestionariusz z pytaniami bywa najczęściej modyfikowany w trakcie rozmowy z udzielającymi wywiadu. Tak też było w tym przypadku. Interesowało mnie, co sądzą o warsztatach dzieci, ale z uwagi na różnorodny stopień zaciekawienia ze strony nauczycieli chciałam też wiedzieć, co uczący myślą o podjętych spotkaniach warsztatowych, jak je oceniają i czy potrafią do nich nawiązać w swojej pracy. Stąd formułowany problem główny brzmiał: Jaka jest ocena warsztatów literackich „W świecie grzecznych i niegrzecznych dzieci” przez uczestniczących w nim nauczycieli i uczniów?

W ramach problemu głównego postawiono kilka problemów szczegółowych.

1. Jaki jest stosunek badanych uczniów i nauczycieli do treści warsztatów?
2. Jaka jest aktywność nauczycieli w pozyskiwaniu konspektów i materiałów wykorzystanych podczas warsztatów?
3. Jakie wrażenia mają badani uczniowie w związku z udziałem w warsztatach?
4. Jaki jest stosunek badanych nauczycieli do wykorzystywania podobnych metod w swojej pracy z uczniami?

Ad 1. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z dziećmi uzyskałam informacje, że dzieciom podobały się warsztaty. 17 (94%) uczniów wyraziło chęć ponownego wzięcia w nich udziału. Badane dzieci były zadowolone z możliwości słuchania czytanych utworów, a następnie podejmowania różnych aktywności, z których najlepiej zapamiętały aktywność ruchową i plastyczną. Podobnie 17 uczniów stwierdziło, że dobrze czuło się podczas spotkań.

Podczas wywiadu chciałam skonfrontować opinie dzieci i nauczycielek. Na pytanie: *Czy dzieci widzą podobieństwo warsztatów do zajęć szkolnych?*, badani odpowiedzieli: 33% – nie wiem, 67% – warsztaty są inne. Dzieci zauważały, że w szkole pani przede wszystkim im czyta,

---

<sup>331</sup> U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2010, s. 137.

a maluje się na zajęciach plastycznych. Podkreślały, że w szkole nie tworzą niczego do poznanego wiersza. To potwierdza moją obawę, że w systemie kształcenia badanych zagubiła się istota integracji. Wywiady z nauczycielkami pokazały, że warsztaty są ich zdaniem interesujące, jednak w rozmowach nie zauważały błędów, różnic czy możliwości takiej reorganizacji swojej pracy, aby zyskała charakter działań zintegrowanych. Swoje stanowisko uzasadniały przede wszystkim nieprzygotowaną bazą, brakiem czasu i środków finansowych na materiały (farby, kredki, papier, klej). Ponadto problemem jest brak pomocy asystentów (w warsztatach uczestniczą zwykle dwie studentki, których zadaniem jest organizowanie miejsca pracy dzieci) i ograniczenie podstawą programową. Tak wąskie spojrzenie na możliwości podejmowania prób urozmaicenia pracy z wierszem i literaturą w ogóle jest złym symptomem dla ewentualnej zmiany.

Ad 2. Nieliczna próba badawcza jest właściwie tylko jednostkowym przykładem, jednak jak wynika z obserwacji, podczas przebiegu całego projektu na 18 wychowawczyń tylko 6 wychodziło z propozycją zabrania konstruktów dziecięcych do szkoły (klasy), nikt z opiekunów grup nie zapytał o literaturę, z której można zaczerpnąć dokładny opis warsztatu, jedna nauczycielka poprosiła o tekst opracowywanego wiersza. Nikt nie poprosił o schemat konspektu. Postawy te świadczą o braku potrzeby zmiany w obszarze podejścia do edukacji dziecka. Nauczycielki chciały pozostać w dotychczasowej sytuacji edukacyjnej, zrutynizowanej, znanej, zamkniętej na zmiany. Mimo że w rozmowach wypowiadały się pozytywnie o formule i treści warsztatów, ich rzeczywista postawa była w większym stopniu skoncentrowana na przeciwnościach związanych z koniecznością zmiany niż na chęci podjęcia próby. Warto byłoby rozszerzyć badanie o ten aspekt – postawy pedagogów. Z czego wynika marazm, brak chęci zmiany, piętrenie trudności? Znamienne były odpowiedzi wychowawczyń, które twierdziły, że „w szkole nie ma takiej ściany, na której można by takie prace powiesić” (prace miały niestandardowe wymiary), i że „dyrektor nie pozwoli wywiesić ich na korytarzach”. Niejednokrotnie miałam wrażenie, że ów zachowawczy stosunek nie tyle miał swe źródło w osobowościach badanych, ile był wyuczonym, spowodowanym sformalizowanym sta-

nem szkolnej edukacji sposobem radzenia, a właściwie nieradzenia sobie z trudnością.

Ad 3. Badanie wykazało, że dzieci mało pamiętają z treści poznanych wierszy. To niepomysłny wynik, ale spowodowany najpewniej tym, że nikt już do poznanych utworów później nie wracał. Pokazuje on ponadto, że uczeń klasy I nie koncentruje się na treści i formie utworu, ale na działaniach, do których wiersz go inspiruje. Mając tę wiedzę, należy w większej mierze włączać do pracy z poezją działalność praktyczną (artystyczną, konstrukcyjną). Korzystne jest natomiast to, że dzieci pamiętają odczucia wywołane spotkaniami i ich ogólne wrażenia są pozytywne. Przykładowe odpowiedzi pokazują, że działania ruchowe i manipulacyjne miały dla dzieci istotne znaczenie. Na pytanie: *Co najbardziej zapamiętałaś/zapamiętałeś z warsztatów?* dzieci odpowiadały: „malowaliśmy wozy, które ciągnął konik, o dryndach” „rysowaliśmy bloki albo domy, później pani je składała, a chłopaki rozwalali”, „wiersze były, malowaliśmy”, „łódki, bo nie umiałem, ale umiem teraz składać”, „malowaliśmy na takich tekturach, leżeliśmy na nich i malowaliśmy kwadraty”, „wszystko mi się podobało, ale dużo nie pamiętam, bo długo tam nie chodziliśmy, szkoda, bo się dobrze bawiłem”. Jak widać, uczestnicy warsztatów najlepiej zapamiętali czynności, które były związane z tworzeniem konstruktów inspirowanych wierszem, były to między innymi: papierowe łódeczki, malowanki, ruchowe odzwierciedlenie jadącej „dryndy”, składanie kartonów i tworzenie budowli. Jak pokazały wyniki wywiadów, dzieci najlepiej zapamiętały warsztaty realizowane w oparciu o wiersze: *Drynda* i *Zawalił się pałac* autorstwa Danuty Wawiłow. Znaczna większość uczniów – 14 osób (78%) – stwierdziła, że w warsztatach podobało im się wszystko. Podobne było zdanie nauczycielek – wszystkie uznały zajęcia za atrakcyjne. Znamienne były słowa jednej z nich: „Zaskoczyło mnie podejście prowadzącej do dzieci, takie poważne. Ale dzieci się dostosowały bardzo szybko”.

Podstawą realizacji w zastosowanej tu metodzie pracy z literaturą jest zaczerpnięte z pedagogiki Janusza Korczaka podejście do dziecka, które cechuje szacunek, zrozumienie i traktowanie jak najbardziej poważne. W takim sposobie pracy dorosły zakłada, że rozmawia z kimś wartościowym. Nie myśli o tym, że ma udawać rówieśnika dziecka albo że dziecko jest kimś, do kogo trzeba mówić językiem uznawanym za

„zrozumiały” dla dziecka, czyli zinfantylizowanym. Z proponowanym nastawieniem związana jest mowa ciała – patrzenie w oczy, rzeczywiste zainteresowanie słowami dziecka, dawanie mu pierwszeństwa w dyskusji, uważne słuchanie i odpowiadanie, zgoda na wypowiedzi wszystkich zainteresowanych oraz dawanie możliwości wypowiedzenia się także tym, którzy się krępują albo mają odmienne zdanie. Atmosfera, która towarzyszy takiemu spotkaniu, powoduje, że jest ono spotkaniem dialogowym w rozumieniu filozofii Gadamera. Daje poczucie sprawstwa i rzeczywistej więzi z drugim człowiekiem. Sądzę, że tak wypracowany kontakt z uczniem może być szczególnie ważny właśnie teraz, w okresie pandemii, gdy tak bardzo brakuje nam spełnienia potrzeby dotyku i bliskości.

Ad 4. Zadowolający jest fakt, że pytane nauczycielki wyraziły chęć ponownego skorzystania z podobnych warsztatów. Przykładowe odpowiedzi to: „Jak najbardziej, ale podobno niestety projekt się kończy. Bardzo atrakcyjna forma, bardzo ciekawa, szkoda”, „Pewnie, zawsze to coś nowego. Nie da się tego wszystkiego przeprowadzić w szkole, musiałabym załatwiać wszystkie materiały sama, we własnym zakresie, bo od rodziców nie ma co liczyć. Nowe miejsce dla dzieci też jest sensacją, to taka wycieczka nawet była. Pewnie, jeśli by była możliwość to tak. My jesteśmy chętni”, „Oczywiście, bez zastanowienia, dla dzieci to w szczególności było fantastyczne przeżycie”. Właśnie te opinie pokazują, że nauczyciele byłiby otwarci na zmianę, gdyby szkoły dysponowały odpowiednią bazą i funduszami. Do tego jednak potrzebna byłaby zmiana systemowa – mniejsza liczebność klas, specjalistyczne materiały do prac plastycznych, pracownik pomagający w organizacji zajęć i opiekujący się dziećmi z deficytami, otwartość kadry kierowniczej szkoły na nowoczesne, autorskie projekty. Niezwykle ważna byłaby ponadto zmiana stosunku nauczyciela do uczniów, który brałby pod uwagę wartość ucznia jako Osoby.

Wypowiedzi na temat realizacji zajęć z wykorzystaniem poezji w szkole mogą budzić zdziwienie. Ogólnie biorąc, pytane nauczycielki zauważają, że są ograniczone programem, więc nie mogą realizować wielu zajęć poetyckich. Padały odpowiedzi: „Nie mamy czasu, żeby poświęcić tyle czasu na analizę jednego wiersza. A ja w ciągu dnia mam jedną godzinę edukacji polonistycznej. Jeśli połączę ją z plastyczną, no

to dwie”. Niektóre odpowiedzi pokazują, że nauczyciele są ograniczeni systemowym podejściem do nauczania i nie w pełni dostrzegają konieczność i potrzebę łączenia kształcenia umiejętności z wychowaniem estetycznym: „Tu jest ważne, żeby się zmieścić w ramach programowych. Nie można sobie pozwolić na taką spontaniczność, że lansujemy poezję. To jest program, a my mówimy o tych małych dzieciach. To są te podstawy i dopiero jak je osiągną, to wtedy można kształtować technikę czytania i zainteresowania. Skupiać się na nastroju, na pięknie i na wszystkich wartościach. Tu mówię w odniesieniu do tych najmłodszych. To nie”. Tego typu podejście jest dość zachowawcze. Wydaje się, że powinno być właśnie odwrotnie – najpierw należy pokazać dziecku piękno świata, a potem wymagać, by podejmowało trud pracy. Ponadto w ciągu całego okresu elementarnej edukacji należy łączyć te obszary – zainteresowanie obcowaniem z kulturą poprzez ukazywanie jej odmienności i urody z konkretnymi umiejętnościami budującymi kompetencje.

Dysharmonia między zauważeniem potrzeby warsztatów i ich pozytywną oceną a „niemocą” związaną z wyuczoną postawą jest niezwykle przejmująca, jeśli weźmiemy pod uwagę, że nauczyciel edukacji elementarnej, pracując przez kilka lat z małym dzieckiem, utrwala w nim pewne postawy.

## Zamiast zakończenia<sup>332</sup>

Literatura i sztuka dla dziecka mogą pełnić wspólnie różnorodne funkcje, które wiążą się z polityką oświatową, pracą pedagoga-przewodnika, pozycją dziecka w społeczeństwie. Dziedziny te mogą i powinny stać się swoistym „ polem zdobywania doświadczeń ” dla młodych członków każdego narodu. Warto zastanowić się, jakie miejsce w polityce oświatowej społeczeństwa zajmuje liryka dla dzieci jako dziedzina sztuki i kultury, jako obszar edukacji i obszar podlegający badaniom naukowym. Jakie są współczesne tendencje dotyczące wykorzystania liryki dziecięcej w procesie wychowania i edukacji? Kim jest współczesne dziecko jako odbiorca sztuki i kim właściwie jest jego przewodnik?

Kiedy dzisiaj, w latach 20. XXI wieku, myślimy o wychowaniu, rodzą się pytania: Czy współczesna pedagogika potrafi wykorzystać szanse, jakie daje liryka w sprawie kulturowego, intelektualnego i duchowego przewodnika dziecka? Czy dziecko potrzebuje obecnie kontaktu z tą dziedziną? A jeśli tak, gdzie ma on je doprowadzić?

Niektórzy uważają, że pedagogiki już nie ma, że świat nabrał takiego rozpędu, iż trudno jest wskazać jakiś wychowawczy porządek. Istnieje jednak przecież rozwijanie, budowanie, kształtowanie, i choć może wychowywanie nie oznacza już urabiania i bezwzględnego posłuszeństwa, nadal przecież obecna jest w życiu społecznym tendencja do „stwarzania” osoby<sup>333</sup>. Wielokrotnie w sztuce zwracano uwagę, jak wielki niepokój może budzić świadomość własnej tożsamości oraz jej ciągle poszukiwanie, tym bardziej że dojrzewanie człowieka powinno prowadzić do kreacji jedynej i niepowtarzalnej osoby, która staje się niezbędnym składnikiem rzeczywi-

---

<sup>332</sup> Niektóre fragmenty tego tekstu były już publikowane. Por. „*Pomiędzy słowami*” – o starym nowym wychowaniu przez poezję, „*Filoteknos*” 2017, nr 7, s. 108–120.

<sup>333</sup> Mówiąc o osobie, mam na myśli kontekst filozofii personalistycznej, włączając w to pojęcie istnienia bytu obdarzonego świadomością, wolną wolą i duchowością, jednocześnie jednak poddanego życiu społecznemu, którego procesy mają niejednokrotnie charakter intencjonalny.

stości. Dzieje się to poprzez obcowanie z innymi ludźmi, wymianę myśli, współdziałanie. Jedną z wykładni tego procesu mogą być literatura i sztuka, połączone we wspólnym edukacyjnym dialogu z dzieckiem.

Osiągnięcia pedagogiki i psychologii wskazują, że człowiek uczy się przede wszystkim poprzez modelowanie. Oznacza to, że choć ważne są słowa, równie ważne jest to, co poza nimi – nie tylko świadome prezentowanie modelowych postaw, ale też wszelkie informacje tzw. podprogowe, które „między wierszami” przekazujemy potomnym. Szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa dziecko odwzorowuje zachowania, jakie wcześniej obserwuje wśród ludzi, którzy je otaczają. Zwykle są to osoby określane w psychologii jako znaczące. Im bardziej dziecko jest z nimi związane, tym chętniej powiela ich działania. Pojawiają się jednak też takie momenty w rozwoju, kiedy dziecko staje się „głuche” nie tylko na przykazania dorosłych, ale też na ich zachowania uznawane jako pożądane. Ów brak wrażliwości nie polega na tym, że dziecko przestaje poddawać się wychowawczym oddziaływaniom, ale opiera się jakby na przemieszczeniu. Dziecko bowiem, mimo swych niewątpliwych zdolności obserwatorskich, zaczyna ześlizgiwać się z drogi wychowanka poddawanego urabianiu, stając się mimowolnym uczestnikiem i odbiorcą wrażeń z życia. Dziecko po prostu jest. Wówczas to, co je wychowuje, nie stoi przed nim, ale jakby obok niego, znajduje się „pomiędzy”<sup>334</sup>.

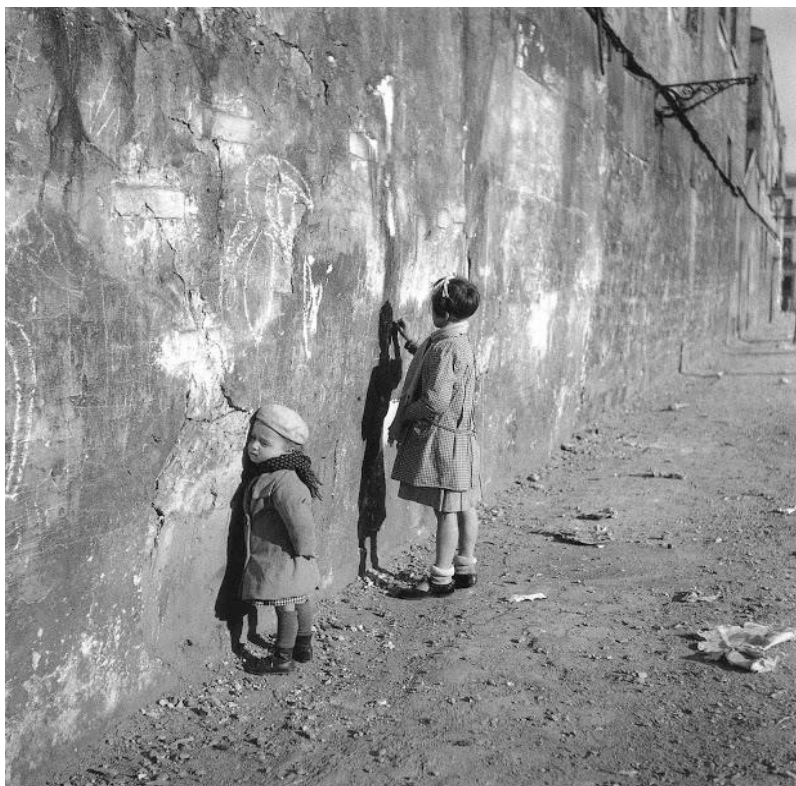
Mało znana, ale niezwykle wymowna czarno-biała fotografia Roberta Doisneau pt. *Pierwsza nauczycielka* (1935) pokazuje właśnie taki stan<sup>335</sup>. Dwoje dzieci stoi przed ścianą w chwili zabawy. Starsze z nich najpewniej udaje nauczycielkę dla młodszego, ale młodsze nie zwraca uwagi na zdanie zapisywane na murze. Młodsze dziecko „słucha” ściany, przytula do niej ucho i nasłuchuje. Dla niego mentorem nie jest, jak by się zdawało, stojąca obok dziewczynka-nauczycielka. W chwili uchwyconej przez artystę całą wiedzę o życiu mała „uczennica” czerpie ze ściany. Czuje jej chłód, szorstkość, odgłos, który pojawia się, gdy starsza, stojąca obok koleżanka przesuwą po ścianie kredą. Takie jest to wycho-

---

<sup>334</sup> To interpretowany przeze mnie inny aspekt sfery „pomiędzy”, o której pisał M. Buber.

<sup>335</sup> J.-C. Gautrand, *Robert Doisneau*, Wydawnictwo Taschen, Katowice 2015, s. 21. Zob. też: <http://anthonylukephotography.blogspot.com/2011/11/photographer-profile-robert-doisneau.html> [data dostępu 29.05.2017].

wanie i nauka zarazem. Wydaje mi się, że w wielu przypadkach człowiek uczy się i wychowuje w taki właśnie sposób. Można by go nazwać freinetowskim, bo ów znany pedagog wykorzystywał w swej koncepcji wychowawczej podobne dziecięce doznania. Czy stan, o którym mowa, można znaleźć w dziecięcych lekturach?



Fot. 18. Robert Doisneau, *Pierwsza nauczycielka*, 1935

Prawdziwie wartościowy kontakt z literaturą i sztuką może zapewnić dziecku mądry przewodnik – pedagog, rodzic, artysta. Ktoś, kto wskazuje drogę, kierunek działania, życia, pracy nad sobą – mistrz, który prowadzi dziecko ku mądrości<sup>336</sup>, ale skłania się ku temu, co bliskie jest dziecku, jak zabawa, kultura śmiechu, ciekawość. Od dawna znane jest podejście typowe dla literatury i sztuki o wyrazistej funkcji dydaktycznej,

---

<sup>336</sup> O Przewodniku jako postaci archetypowej czytaj w: A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej...*

wedle którego osoba mówiąca do dziecka wskazuje mu dobitnie, co jest dobre, a co jest złe. W rozmowie o cechach dialogu do głosu dopuszczone jest też dziecko, a w jego głos wsłuchuje się dorosły, który zauważa, że zmiana aspektu wychowawczego w poezji dla dzieci spowodowała zmianę jej poetyki – od wiersza dla dzieci do wiersza dziecięcego, od liryki dla dzieci do liryki dziecięcej<sup>337</sup>. W tych formacjach mieszczą się obszary zmieniających się z upływem czasu środków literackich, kreacji postaci, motywów i tematów utworów dla młodych. Rozwój piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży odzwierciedla bowiem zmiany zachodzące w koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych. W wyniku tych przeobrażeń zmienił się też obraz dorosłego, który zwraca się do dziecka. Z przewodnika-rygorysty stał się przewodnikiem-przyjacielem, a w końcu kimś, kto nie narzuca się swoją obecnością. Chodzi zatem o kogoś, kto będzie potrafił poprzez tekst i zabawę nawiązać z dzieckiem dialog<sup>338</sup>. W dialogu nie jest bowiem najważniejsze uzyskanie odpowiedzi, ale właśnie stworzenie płaszczyzny wzajemnego porozumienia, które nie zawsze prowadzi do odkrycia prawdy. Zważywszy, że cechą dzieciństwa jest ciekawość świata i w tym okresie rozwijający się człowiek zadaje mnóstwo pytań, trzeba mieć na uwadze, aby pytania te nie były bagatelizowane. Literatura piękna, w tym poezja liryczna, podejmuje takie wyzwanie i nie pozostawia dziecięcego odbiorcy w sytuacji osamotnienia lub niepewności.

Jak zauważa Alicja Baluch, język poetycki *k i e r u j e* uwagę dziecka na rzeczywistość, która jest poza dziełem<sup>339</sup>. Ważne jest owo kierowanie spełniane przez utwór. Mam tu na myśli lirykę dziecięcą. Szczególnie w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym, które pozostają jeszcze częściowo na etapie myślenia konkretno-wyobraźniowego, poezja liryczna gra rolę wspomnianego wcześniej ukierunkowywania dziecka na świat znajdujący się obok. Żaden inny typ wypowiedzi literackiej nie jest w stanie spełnić tej funkcji, czyli stworzyć dziecko na świat liryki, z jej prymarną funkcją poetycką i specyficznymi środkami artystycznymi. Poprzez takie otwarcie dziecko odkrywa też

---

<sup>337</sup> R. Waksmund, *Poezja dla dzieci...*

<sup>338</sup> E. Czaplejewicz, *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, PWN, Warszawa 1990, s. 180–188.

<sup>339</sup> A. Baluch, *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji* [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej* pod red. B. Żurakowskiego, PWN, Warszawa–Poznań 1983, s. 197.

siebie, zaczyna tworzyć własne sensory, podejmuje próby porządkowania procesów wewnętrznych i kształtowanie swojego stosunku do zjawisk zewnętrznej rzeczywistości. Chodzi o to, aby proces odbioru dzieła miał charakter „spotkania”, które ma sens głęboki<sup>340</sup>. Wówczas będzie można w nim znaleźć elementy postawy dorosłego, który jest przewodnikiem, mistrzem, przyjacielem i towarzyszem niekończącej się dyskusji o życiu.

Ze względu na to, iż dziecko w wieku wczesnoszkolnym skupione jest głównie na utworze, a nie na jego kontekście społecznym, może myśleć o nim i czuć go, jakby był dany sam z siebie. Wtedy mówi do odbiorcy sama poezja, o której Gaston Bachelard pisał jako o przestrzeni szczęścia<sup>341</sup>. Przemawia do dziecka utwór, a stosowany w nim „chwyt” w pewnej mierze odnosi się do „pozorności dziecięcego podmiotu”<sup>342</sup>. Ten, kto mówi, nie „udaje” tu dziecka, ale „staje się” nim, zachowując jednocześnie pewne składniki postawy dorosłej. Zatem, mimo iż utwory liryczne reprezentują swoiście dziecięcy obraz świata, „utwór z dziecięcym podmiotem lirycznym (...) ma w sobie zawsze jakieś aspekty dorosłości”<sup>343</sup>. Tego typu konstrukcja determinuje występowanie podwójnego adresata – dziecka i dorosłego, co w konsekwencji wzbogaca jej odbiór.

Małe dziecko jest zwykle wpatrzone w swych dorosłych opiekunów. Naśladuje ich mimikę, gesty, powtarza zasłyszane słowa. Stara się wpasować siebie w ich skomplikowany i zarazem tajemniczy świat. Wydaje się, że takie jest jego właściwe miejsce jako istoty, która pragnie doścignąć dorosłych. Takie wzorce dawała młodemu czytelnikowi literatura dydaktyczna – wyrazistych, silnych bohaterów, których można było podziwiać i starać się naśladować. Ale dzisiaj wiemy już, że dziecko widzi też coś, czego zwyczajnie dojrzeć się nie da. Często wpatruje się w dorosłych, stojąc zawsze „poniżej”. Fotografia Christera Strömholma (*Little Christer*, 1955) przedstawia chłopca, który wpatruje się w występujących na scenie ludzi<sup>344</sup>.

---

<sup>340</sup> M. Buber, *Ja i Ty...*

<sup>341</sup> G. Bachelard, *Wstęp do „poetyki przestrzeni”* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2: *Strukturalno-semiotyczne badania literackie. Literaturoznawstwo porównawcze w kręgu psychologii głębi i mitologii*, oprac. H. Markiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976, s. 362.

<sup>342</sup> K. Cysewski, *Dziecko w komunikacji lirycznej* [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej* pod red. B. Żurakowskiego, Warszawa–Poznań 1989, s. 181.

<sup>343</sup> Tamże, s. 183.

<sup>344</sup> <http://www.nytimes.com/slideshow/2012/06/22/arts/design/20120622STROMHOLM-4.html> [data dostępu: 12.01.2015].



Fot. 19. Christer Strömholm, *Little Christer*, 1955

Autor zdjęcia skoncentrował całą uwagę na dziecku, którego oświetlona twarz jest najjaśniejszym punktem obrazu. Odbiorca nie poznaje przedmiotu fascynacji małego widza. Może się go tylko domyślać i tworzyć w wyobraźni postacie stojących na scenie kobiety i mężczyzny, których widzi tylko nogi od kolan w dół. W tym obrazie uchwycono ów prawdziwy kształt dziecięcego poszukiwania wzorców. Brak wizerunku, na którym skupiony jest dziecięcy bohater fotografii, tworzy szczególną metaforę mentora. Jest nim to, co widzi tylko dziecko, a co nie jest w pełni dostępne oglądowi dorosłych. Prawdziwa postać przewodnika dziecka nie jest nam dana. Rzeczywiste wychowanie zachodzi bowiem zawsze „pomiędzy”, rzadko dzieje się w sposób bezpośredni. Warto o tym pamiętać, rozmawiając, bawiąc się i pracując z dziećmi, kiedy zwykła rozmowa o utworze może dać nam obraz prawdziwych dziecięcych tęsknot i nierozwiązanych dylematów.

## Bibliografia

### Literatura przedmiotowa

- Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
- Awgulowa J., *Dziecko widzem i aktorem*, WSiP, Warszawa 1979.
- Bachelard G., *Wstęp do „poetyki przestrzeni”* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2: *Strukturalno-semiotyczne badania literackie. Literaturoznawstwo porównawcze w kręgu psychologii głębi i mitologii*, oprac. H. Markiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Balcerzan E., *Przez znaki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972.
- Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie, Wrocław 1993.
- Baluch A., *Autoanaliza baśni o Białośnieżce i Różyczce* [w:] tejsze, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 61–70.
- Baluch A., *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Baluch A., *Co da się wyczytać z dziecięcych prabaśni?* [w:] tejsze, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie, Wrocław 1993, s. 80–94.
- Baluch A., *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji* [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej* pod red. B. Żurakowskiego, PWN, Warszawa–Poznań 1989, s. 197–206.
- Baluch A., *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
- Baluch A., *Dziecięcość jako kategoria estetyczna (poezja Kazimiery Illakowiczówny)* [w:] tejsze, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987, s. 93–100.
- Baluch A., *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Universitas, Kraków 2005.
- Baluch A., *Od form prostych do arcydzieła, Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Baluch A., *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Baluch A., *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984.
- Baluch A., *Przestrzeń międzyosobowa a wychowanie (o modelach wierszy dla dzieci)* [w:] tejsze, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987, s. 73–89.

- Baluch A., *Uważne czytanie. W kręgu liryki XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Baluch A., *Wiersze medytacyjne Joanny Kulmowej* [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci* pod red. U. Chęcińskiej, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 28–30.
- Barański J., *Świat rzeczy. Zarys antropologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, PWN, Warszawa 1995.
- Beszczynska Z., *Listy niedoręczone*, „Nowe Książki” 1999, nr 7.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, t. 1, 2, PIW, Warszawa 1985.
- Bly J., *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*, przeł. J. Tittenbrun, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Boniecka B., *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Boniecka B., *Kształt dziecięcego słowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Borowkin S., *O edukacji teatralnej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 1, s. 39–43.
- Bortnowski J., *Jak uczyć poezji?*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR, Warszawa 1998.
- Brett D., *Bajki, które leczą*, przeł. M. Trzebiatowska, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Brzezińska A., Czub T. i in. (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Buber M., *Człowiek z człowiekiem*, „W drodze” 1981, nr 6, s. 71–76.
- Buber M., *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *O Ty i Ja* [w:] *Filozofia dialogu* pod red. B. Barana, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991, s. 37–56.
- Budniak A., Musioł M., *Korelowanie i integrowanie treści kształcenia edukacji przyrodniczej i zajęć technicznych w klasach początkowych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2017, nr 3 (63), s. 47–64.
- Budrewicz Z., *Dom i okolice. Dydaktyzm dialogowy czytanek o dzieciństwie zwyczajnym* [w:] *teżże, Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 60–104.
- Bukowski J., *Zarys filozofii spotkania*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1987.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2017.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatariewicz, M. Żurowska, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1997.
- Chęcińska U., *Poetka i paidia. O muzie dziecięcej Joanny Kulmowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.
- Chęćka-Gotkiewicz A., *Ucho i umysł. Szkice o doświadczeniu muzyki, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2012.
- Chrzastowska H., *Pojąć metaforę... Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV–VI*, „Polonistyka” 1983, nr 3, s. 179–189.

- Chrzastowska B., *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2009.
- Cieślakowski J. (red.), *Antologia poezji dziecięcej*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1982.
- Cieślakowski J., *Nadawca – odbiorca* [w:] tegoż, *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975, s. 239–269.
- Cieślakowski J., *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1967.
- Cysewski K., *Dziecko w komunikacji lirycznej* [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej* pod red. B. Żurakowskiego, Warszawa–Poznań 1989, s. 179–196.
- Czaplewicz E., *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, PWN, Warszawa 1990.
- Czermińska M., *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog* [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie* pod red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 202–217.
- Czukowski K., *Od dwóch do pięciu*, przeł. W. Woroszyński, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dymara B., *Świat pełen poezji* [w:] tejże, *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 143–164.
- Dymara B., Michałowski S. (red.), *Dziecko w świecie przyrody*, Impuls, Kraków 2005.
- Dyrda B., *Rola nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej uczniów w młodszym wieku szkolnym* [w:] *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące* pod red. K. Krasoń, B. Mazepy-Domagaty, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice–Katowice 2006, s. 29–39.
- Dziadek A., *Projekt krytyki somatycznej*, IBL PAN, Warszawa 2014.
- Dzieci*, t. 1: *Konstelacje*, wybór i oprac. M. Janion i S. Chwin, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988.
- Dzierżykray-Rogalski T., *Rytmy i antyrytmy biologiczne w życiu człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Estés C.P., *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*, przeł. A. Cioch, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2001.
- Fish D., *Kształcenie przez praktykę*, przeł. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.
- Flatischer R., *TA KE TI NA. Zapomniana potęga rytmu*, przeł. A. Niedzieska, P. Niedzieski, New Dawn, Warszawa 2011.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2010.
- Gadacz T., *Filozofia dialogu* [w:] tegoż, *Historia filozofii XX wieku. Nurty: Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 656–662.
- Gawryluk B., *Ilustratorci, ilustratorzy. Motylki z okładki i smoki bez wąsów*, projekt Anna Pol, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2019.

- Genette G., *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, przeł. T. Stróżewski, A. Milecki, wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2014.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1985.
- Gołaszewska M., *Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Gralewicz-Wolny I., *21 przygód ze współczesną książką poetycką*, Universitas, Kraków 2021.
- Grodecka A., Podemska-Kałuża A., *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa 1990.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1978.
- Guttmejer E., *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*, PWN, Warszawa 1982.
- Hall E., *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, PWN, Warszawa 1984.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2004.
- Hudziec M., *Antoni Kępiński – swoistość i granice poznania drugiego człowieka w perspektywie spotkania*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2016, vol. IX, z. 4, s. 65–79.
- Ilg F.S., Ames L.B., Baker S.M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Jakobson R., *Poetyka w świetle językoznawstwa*, przeł. K. Pomorska, „Pamiętnik Literacki” 1960, nr 51/2, s. 431–473.
- Janus-Sitarz A. (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Universitas, Kraków 2004.
- Jędrzychowska M., *Lektura i kultura – kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków 1994.
- Kapela-Bagińska B., *Kognitywne czytanie poezji w szkole. Stanisław Barańczak „Południe” [w:] Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury pod red. G.B. Tomaszewskiej, D. Szczukowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2018, s. 136–153.
- Karlińska-Włodarczyk A., *O muzie dziecięcej Józefa Ratajczaka [w:] Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci pod red. U. Chęcińskiej*, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 237–247.
- Kędzior J., Wawrzak-Chodaczek M., *Czas wolny w różnych jego aspektach*, seria „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne” nr 2186, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, PZWL, Warszawa 1978.
- Kępiński A., *Rytm życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Kielar M., *O ekspresji werbalnej dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1983, nr 10, s. 563–573.
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześćioletnie [w:] tychże, Dziecko jako odbiorca literatury*, PWN, Warszawa–Poznań 1992, s. 77–110.

- Kinsey Goman C., *Komunikacja pozawerbalna. Znaczenie komunikacji w miejscu pracy*, przeł. D. Bakalarz, Studio Emka, Warszawa 2012.
- Kletke-Milejska M., *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem dr. hab. Mariana Mitreği na Uniwersytecie Śląskim, Katowice 2007.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2012.
- Klus-Stańska D., *(Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji* [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* pod red. D. Klus-Stańskiej, D. Bronk, A. Malendy, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 17–36.
- Klus-Stańska D., *W nauczaniu początkowym inaczej. Scenariusze lekcji*, Impuls, Kraków 2003.
- Klus-Stańska D., Nowacka M., *Sensy i bezsensy wczesnoszkolnej edukacji*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kogut P., *Warsztaty literackie – „W świecie grzecznych i niegrzecznych dzieci” – w ocenie uczestniczących w nich dzieci i nauczycieli* praca licencjacka napisana pod kierunkiem A. Ungeheuer-Gołąb, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Krosno 2020.
- Koszowy M., *Słowo w kadrze. Literatura i fotografia; fotografia i literatura*, „Rocznik Komparatystyczny” 2014, nr 5, s. 249–263.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Koziołek K., *Nadmiar czytania, niedobór lektury*, „Filoteknos” 2020, nr 10, s. 103–110.
- Krajewski M., *Ludzie i przedmioty – relacje i motywy przewodnie* [w:] *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności* pod red. J. Kowalewskiego, W. Piaska, M. Śliwy, Colloquia Humanitorum Olsztyn 2008, s. 131–152.
- Krasoń K., *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Universitas, Kraków 2013.
- Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Krasoń K., *Wychowanie przez poezję* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)* pod red. K. Heskiej-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 215–238.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B., *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Oficyna Wydawnicza Librus, Katowice 2003.
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kuczyńska-Koschany K., *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kulka B., *Świat dziecięcych doznań w twórczości Danuty Wawilów* [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci* pod red. U. Chęcińskiej, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 257–273.

- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019.
- Kuszał K., *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatniego – wybrane aspekty* [w:] *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja* pod red. I Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011, s. 159–174.
- Kuszał K., *Poeta. Nauczyciel(ka). Dziecko. Twórczość dla dzieci Juliana Tuwima i Jana Brzechwy w zmieniającej się rzeczywistości przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Kuźnik M., *Wykorzystanie koncepcji Celestyna Freineta we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2016, nr 1(6), s. 173–184.
- Kwiatkowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, PIW, Warszawa 1988.
- Lee N., *Childhood and society. Growing up in age of uncertainty*, Open University Press, Maidenhead 2001.
- Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córka mitu*, t. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2013.
- Leszczyński G. (red.), *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2013.
- Leszczyński G., *Sztuka dla dziecka. Dziecko dla sztuki. Alternatywy i koniunkcje* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* pod red. A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 13–24.
- Leszczyński G. (red.), *Sztuka jako forma komunikacji społecznej*, t. 1, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2009.
- Leszczyński G., Karasińska, M., *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 1: *Teatr w świecie*, t. 2: *Świat w teatrze*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2007.
- Leszczyński G., Żygowska J. (red.), *Sztuka jako spotkanie*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2018.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 2002.
- Levinas E., *Inaczej niż być lub Ponad istotą*, przeł. P. Mrówczyński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2000.
- Lowenfeld V., Lambert Brittain W., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, przeł. K. Polakowski, PWN, Warszawa 1977.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa 1992.
- Ługowska J., *Metodologiczne problemy badania i klasyfikacji gatunków poezji dziecięcej*, „Polonistyka” 1984, nr 3, s. 215–220.
- Ługowska J., *Piszę dla dziecka, które jest we mnie. O poezji Józefa Ratajczaka* [w:] *Dziecko i poezja w kontekście wczesnej edukacji* pod red. U. Chęcińskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 97–108.
- Ługowska J., *Ratajczak. Od wiersza dla dzieci do liryki dziecięcej*, „Poezja” 1979, nr 6, s. 96–102.

- Łukasiewicz P., *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1979, nr 5(47), s. 105–121.
- Majer-Gemińska B., *Kompetencje odbiorcze tekstu literackiego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11), s. 15–28.
- Makuszczyńska A., *Uczeń, widz, współtwórca – wartości edukacyjne tańca i dziedzictwa teatru baletowego w kształceniu dzieci i młodzieży*, „Annales Universitatis Paedagogiae Cracoviensis” 2019, t. 11, nr 2, s. 49–59.
- Marszałek C., *Rola tańca w rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 2, s. 104–108.
- Masschelein J., Simson M., *In Defence of the School. A Public Issue*, trans. J. McMartin, Education, Culture and Society Publishers, Leuven 2013.
- Matuszczyński R., *Dwa pożegnania*, „Polonistyka” 1983, nr 9, s. 763–771.
- Miall D., *Feeling from the Perspective of the Empirical Study of Literature*, „Journal of Literary Theory” 2008, nr 1(2), s. 377–393.
- Michałowski S., *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań i dialogów edukacyjnych [w:] Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka* pod red. B. Dymary, Impuls, Kraków 1996, s. 75–87.
- Michułka D., *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2013.
- Mik A. i in. (red.), *O czym mówią rzeczy*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2019.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Molicka M., *Bajkoterapia – o lękach i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Mond-Kozłowska W., *O istocie rytmu. Na pograniczach tańca, muzyki i poezji w antyku greckim, perskim i hinduskim*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2011.
- Montessori M., *Sekret dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Mroccka E., *Infantyilizacja jako istotny rys tożsamości zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2009, nr 2(41), s. 107–118.
- Mucha D., *Danuta Wawilow (1942–1999). Życie i twórczość*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2005.
- Murdock M., *Podróż bohaterki. Kobięca droga do pełni*, przeł. E. Tołkaczew, Instytut Studiów Kulturowych RAVEN, Czeladź 2020.
- Myrdzik B., *Co można zobaczyć „wewnętrznym okiem”? O czytaniu poezji w szkole [w:] Teksty kultury w szkole* pod red. tejże i L. Tymiakina, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 47–60.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Nęcka M., *Spotkania dziecka ze sztuką – program zajęć w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
- Nęcki Z., *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016.
- Nussbaum M.C., *Pielęgnowanie wyobraźni. Kultura i sztuka [w:] tejże, Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016, s. 113–138.

- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Olszewska B., „*Kto mi dał skrzydła?*” *O życiu i twórczości Janiny Porazińskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.
- Opacki I., *Krzyżowanie się postaci gatunkowych jako wyznacznik ewolucji poezji*, „*Pamiętnik Literacki*” 1963, nr 54/4, s. 349–389.
- Orska J., *Liryczne narracje, nowe tendencje w poezji polskiej 1989–2006*, Universitas, Kraków 2006.
- Ożóg-Winiarska Z., „*Mój dom przyrośnięty do drzewa*”. *O poezji Józefa Ratajczaka* [w:] tejże, *Szkiele z literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 128–138.
- Ożóg-Winiarska Z., *Poezja dla dzieci Józefa Ratajczaka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2005.
- Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1996.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1988.
- Pease A., Pease B., *Mowa ciała*, przeł. J. Grabiak, wyd. I (poszerzone), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2019.
- Péju P., *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, przeł. M. Pluta, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmiogród, Warszawa 1993.
- Pietruszewska-Kobiela G., *Literatura dla dzieci i dorosłych – na przykładzie Anatola Sterna i Józefa Ratajczaka* [w:] *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje* pod red. L. Ludorowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 371–384.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem, Dobra Szkoła, MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji; [www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf](http://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf) [data dostępu: 7.09.2018].
- Popek S. (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.
- Projekt o numerze „POWR.03.01.00-00-U043/17”29, „*Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności*” realizowany w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Pigionia w Krośnie (obecnie Karpacka Państwowa Uczelnia) w okresie od 1 września 2018 r. do 31 lipca 2020 r. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996.
- Przymuszała B., *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*, Universitas, Kraków 2006.

- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska-Kaczmarska, wstęp I. Wojnar, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Reut M., *Narracja i tożsamość. Pytanie o „Ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Rosenblatt L., *Literature as exploration*, Noble and Noble, New York 1968.
- Rosner K., *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim* [w:] *Problemy teorii literatury*, Seria 4, pod red. H. Markiewicza, Wrocław 1998, s. 296–304.
- Sawicka G., *Językowy obraz marzeń dziecięcych w twórczości Danuty Wawilow* [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 274–287.
- Schiller F., *Listy o wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska, J. Prokoپیuk, Czytelnik, Warszawa 1972.
- Shusterman R., *Myślenie ciała. Eseje z zakresu somaestetyki*, przeł. P. Poniatowska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2016.
- Shusterman R., *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*, przeł. W. Małęcki, S. Stankiewicz, Universitas, Kraków 2010.
- Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
- Słomska I., *Książki i dzieci*, PZWS, Warszawa 1959.
- Sontag S., *O fotografii*, Wydawnictwo Karakter, Warszawa 2017.
- Stockwell M.P., *Poetyka kognitywna. Wprowadzenie*, przeł. A. Skucińska, red. nauk. E. Tabakowska, Universitas, Kraków 2006.
- Stoff A., Skubaczewska-Pniewska A., Brzostek D. (red.), *Poezja świadoma siebie. Interpretacja wierszy autotematycznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009.
- Strokowski W., „Polonista fotogeniczny”, czyli o fotografii w edukacji polonistycznej [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2005, s. 211–234.
- Szczukowski D., *Uwalnianie lektury*, „Jednak Książki. Gdańskie czasopismo humanistyczne” 2018, nr 10, s. 10–22.
- Szuman S., *O oglądaniu obrazów*, Instytut Wydawniczy „Sztuka”, Warszawa 1948.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.
- Szuman S., *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, „Szkoła Powszechna” 1928, nr 1 i 2.
- Szuścik U., *Nauczanie zintegrowane. Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszych latach szkolnym. Klasy I–III szkoła podstawowa*, Wydawnictwo Maria Lorek, Katowice 1999.
- Szuścik U., *Spotkania dziecka ze sztuką* [w:] *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka* pod red. B. Dymary, Impuls, Kraków 1996, s. 133–141.
- Szyborska K., *W laboratorium children studies. Dziecko i dzieciństwo w nowoczesnym dyskursie naukowym* [w:] *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań* pod red. B. Niesporek-Szamburskiej, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 181–191.
- Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G., *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

- Tischner J., *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, T. X, s. 73–98.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, PWN, Poznań 1979.
- Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla najmłodszych: teoria – recepcja – oddziaływanie*, PWN, Warszawa 1977.
- Tyszkowa M. (red.), *Sztuka i dorastanie dziecka*, PWN, Warszawa–Poznań 1981.
- Tyszkowa M., Żurkowski B., *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, PWN, Warszawa–Poznań 1984.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Dziecko wśród sztuk (uwagi z próby badawczej)* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* pod red. A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 81–90.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Gdy tańczę, to mówię. Pro- i parataneczne komunikowanie się dziecka ze światem*, „Glissando” 2015, nr 27(27), s. 66–70.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Liryka dla dzieci jako punkt wyjścia do rozmowy o literaturze i sztuce – ujęcie praktyczne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 1(59), s. 111–125.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Literackie inspiracje w wychowaniu przedszkolaka*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2012.
- Ungeheuer-Gołąb A., „*Lzy i dreszcze*” *O emotywnym odbiorze literatury dziecięcej* [w:] *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych* pod red. K. Hejskiej-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2012, s. 45–57.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Między „naprawdę” a „na niby”. O zabawie dramatycznej jako formie proteatralnej* [w:] *Między teatrem a światem. W kręgu problemów dramatu, sztuki scenicznej i teatralizacji kultury* pod red. R. Strzeleckiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 185–193.
- Ungeheuer-Gołąb A., *O integrowaniu sztuk na przykładzie pracy z wierszem we wczesnej edukacji* [w:] *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane* pod red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, s. 199–209.
- Ungeheuer-Gołąb A., *O tym, jak małe dziecko spotyka się ze sztuką* [w:] *Sztuka jako spotkanie* pod red. G. Leszczyńskiego, J. Żygowskiej, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2018, s. 13–25.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Obrazek na całe życie. O roli pierwszych obrazów/ilustracji w życiu dziecka na przykładzie autodoświadczenia*, „Chowanna” 2015, nr 2, s. 105–117.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1999.
- Ungeheuer-Gołąb A., „*Pomiędzy słowami*” – o starym nowym wychowaniu przez poezję, „Filoteknos” 2017, nr 7, s. 108–120.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Różne wiersze w jednym dziecku (o poezji Joanny Papuzińskiej)*, „Guliwer” 2005, nr 3, s. 8–12.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rytm wiersza dla dzieci jako jeden z pierwszych wyznaczników sztuki* [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii* pod red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowskiej-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016, s. 110–121.

- Ungeheuer-Gołąb A., *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Ungeheuer-Gołąb A., „Wrażliwe” wiersze Anny Onichimowskiej [w:] *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju* pod red. J. Malickiego, K. Krasoń, Biblioteka Śląska, Katowice 2005, s. 29–37.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Zapomniana kraina. O polskiej liryce dla dzieci* [w:] *Kultura – sztuka – edukacja* pod red. B. Kurowskiej, K. Łapot-Dzierwy, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019, s. 103–117.
- Ungeheuer-Gołąb A., Kopeć U. (red.), *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa–Kraków 1982.
- Waksmund R., *Liryka „szarej godziny”. Z zagadnień komunikacji artystycznej w poezji dla dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Literackie XXII” 1981, nr 547, s. 155–171.
- Waksmund R., *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, wyd. II zmienione, Wydawnictwo Waław Bagiński, Wrocław 1999.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005.
- Wantuch W., *Poezja w szkole podstawowej. Gra słów i rzeczy*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
- Wądolny-Tatar K., *Kołysanki Joanny Papuzińskiej* [w:] tejże, *Kołysanka w liryce XX i XXI wieku. Emergencja gatunku literackiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2014, s. 86–96.
- Węgrzecki A., *O poznaniu drugiego człowieka*, Wydawnictwo PAT, Kraków 1992.
- Williams L., *Hard core. Władza, przyjemność i „szaleństwo widzialności”*, przeł. J. Burzyńska, I. Hausz, M. Wojtyna, słowo/obraz, terytoria, Gdańsk 2010.
- Wincencjusz-Patyna A. (red.), *Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2020.
- Wincencjusz-Patyna A., *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980: artystyczne kreacje i realizacje*, Akademia Sztuk Pięknych, Wrocław 2008.
- Winnicot D.W., *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2010.
- Wlazoł M., *Rola dialogu w kształceniu literacko-kulturowym* [w:] *Metodyka a nauka o języku i nauka o literaturze* pod red. D. Michułki, K. Bakuły, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe, Wrocław 2005, s. 55–60.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa 1965.
- Wójcik-Dudek M., *Zobaczyć, zainspirować, uwrażliwić – o poezji intelektualnej dla dzieci* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, t. 1, pod red. K. Heńskiej-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 285–324.

- Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, przeł. T. Czub [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka* pod red. A. Brzezińskiej i in., Zysk i S-ka, Warszawa 1995, s. 16–53.
- Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, przeł. A. Brzezińska, T. Czub [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka* pod red. A. Brzezińskiej i in., Zysk i S-ka, Warszawa 1995, s. 67–88.
- Zabawa K., *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Zabawa K., *Wybrane tomiki poetyckie – analiza ikonotekstu* [w:] tejsze, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 182–189.
- Zamojski P., *Szkola, myślenie i troska. Wprowadzenie*, „Pedagogika” 2016, nr 1, s. 7–14.
- Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2007, t. 2(29), s. 66–76.
- Żółkowska T., *Ja, Ty, Inny – dialog?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 17–30.
- Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa, początki edukacji literackiej* WSiP, Warszawa 1992.
- Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 132.
- Żyłko B., *Kultura i znaki. Semiotyka stosowana w szkole tartusko-moskiewskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

### Literatura podmiotowa

- Chotomska W., *Staszek* [w:] tejsze, *Remanent*, il. E. Lutczyn, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Grochowiak S., *Na słotę* [w:] tegoż, *Biały bażant*, il. M. Sołtyk, KAW, Warszawa 1978.
- Grochowiak S., *Poranek* [w:] tegoż, *To było gdzieś*, il. M. Sołtyk, Biuro Wydawniczo-Propagandowe RSW „Prasa – Książka – Ruch”, Warszawa 1973.
- Grochowiak S., *Wylicznanka* [w:] tegoż, *To było gdzieś*, il. M. Sołtyk, Biuro Wydawniczo-Propagandowe RSW „Prasa – Książka – RUCH”, Warszawa 1973.
- Hłakowiczówna K., *Ogród* [w:] tejsze, *Rymy dziecięce*, il. Z. Darowska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972.
- Hłakowiczówna K., *Żółty wiersz* [w:] tejsze, *Rymy dziecięce*, il. Z. Darowska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972, s. 15.
- Jachowicz S., *Magdusia* [w:] tegoż, *Bajki i powiastki Stanisława Jachowicza*, wydanie drugie, ozdobione 24 drzeworytami według rysunku W. Gersona, nakładem Bolesława Maurycego Wolffa, Petersburg 1978, s. 28.
- Konopnicka M., *Odłot* [w:] *Pisma wybrane* pod red. J. Nowakowskiego, t. III: *Utwory dla dzieci*, wybór i oprac. J.Z. Białek, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1988.
- Kornhauser J., *Tyle rzeczy niezwykłych* [w:] tegoż, *Tyle rzeczy niezwykłych. Wiersze dla Agatki*, il. M. Kwiecińska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1981, s. 31.
- Kornhauser J., *Wiatr* [w:] tegoż, *Tyle rzeczy niezwykłych. Wiersze dla Agatki*, il. M. Kwiecińska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1981, s. 15.
- Kubiak T., *O skrzacie rybaku* [w:] tegoż, *Tańczące konie*, il. G. Rechowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 44.
- Kubiak T., *Pawie oko* [w:] tegoż, *Tańczące konie*, il. G. Rechowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 37.

- Kubiak T., *Ten ptak to słowik* [w:] tegoż, *Tańczące konie*, il. G. Rechowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 9.
- Kulmowa J., *Piskląta wierzbowe* [w:] tejże, *Zimowe słowiki*, il. G. Rechowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Kulmowa J., *Zасыpianie łąki* [w:] tejże, *Zасыpianki nowe*, il. K. Witkowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981, s. 10.
- Kulmowa K., *Śpiew lasu* [w:] tejże, *Śpiew lasu*, il. HA-GA, Biuro Wydawnicze „RUCH”, Warszawa 1967.
- Onichimowska A., *Pasikonik* [w:] tejże, *Gdybym miał konia*, il. J. Stanny, KAW, Warszawa 1980.
- Onichimowska A., *Pole* [w:] tejże, *Gdybym miał konia*, il. J. Stanny, KAW, Warszawa 1980.
- Papuzińska J., *Ja* [w:] tejże, *Opowieść*, il. S. Eidrigevičius, Wydawnictwo Miła, Poznań 2010.
- Papuzińska J., *Jeziorno* [w:] tejże, *Śpiące wierszyki*, il. A. Cieślukowska, Agencja Edytorska EZOP, Warszawa 2005, s. 19.
- Porazińska J., *A kiedy utniemy...* [w:] tejże, *Psotki i śmieszki*, il. Z. Rychlicki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 10.
- Porazińska J., *Zabawka z jarmarku* [w:] tejże, *Psotki i śmieszki*, PWW, Warszawa 1998, s. 27.
- Przyboś J., *Czary-mary* [w:] Uta i J. Przyboś, *Wiersze i obrazki*, Czytelnik, Warszawa 1987, s. 16.
- Ratajczak J., *Aby nas nie obudzić* [w:] tegoż, *Idzie wiosna*, il. J. Wilkoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 26.
- Ratajczak J., *Dwa słońca* [w:] tegoż, *Idzie wiosna*, il. J. Wilkoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 34.
- Ratajczak J., *Dziecko i świat* [w:] tegoż, *Idzie wiosna*, il. J. Wilkoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 12.
- Ratajczak J., *Liść* [w:] tegoż, *Idzie wiosna*, il. J. Wilkoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, b.n.s.
- Ratajczak J., *Morze* [w:] tegoż, *Zamki na lodzie*, il. K. Witkowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Ratajczak J., *Mój pies* [w:] tegoż, *Ziarenka maku*, il. B. Truchanowska, wyd. III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Ratajczak J., *Pytania, na które nie odpowiem* [w:] tegoż, *Miasteczko z plasteliny*, il. W. Sadowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987.
- Ratajczak J., *Topola* [w:] tegoż, *Chwile z motylem*, il. M. Piotrowski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.
- Ratajczak J., *Wiersz z kolorów* [w:] tegoż, *Zima w oknie*, il. L. Michalski, Biuro Wydawnicze „Ruch”, Warszawa 1967, b.n.s.
- Wawilow D., *Drynda* [w:] tejże, *Dzieci w lesie*, il. I. Kowalska-Wieczorek, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1991, s. 29.
- Wawilow D., *Gołąbek* [w:] tejże, *Dzieci w lesie*, il. I. Kowalska-Wieczorek, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1991, s. 72.
- Wawilow D., *Morze* [w:] tejże, *Dzieci w lesie*, il. I. Kowalska-Wieczorek, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1991, s. 27–28.

Wawiłow D., *Zawalił się pałac* [w:] tejże, *Wiersze dla niegrzecznych dzieci*, il. M. Oklejak, Egmont, Warszawa 2013, s. 11.  
*Wiersze Stanisława Jachowicza*, opracowanie graficzne A. Dudziński, M. Goebel, A. Krauze, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1979.  
*W krainie dzieciństwa*, wybór i oprac. Z. Harasym, R. Waksmund, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.

## Netografia

*Fish Magic* (1025) Paul Klee, <https://www.wikiart.org/en/paul-klee/fish-magic-1925> [data dostępu: 8.01.2017].  
Gautrand J.-C., *Robert Doisneau*, Wydawnictwo Taschen, Katowice 2015, s. 21. Zob. też: <http://anthonylukephotography.blogspot.com/2011/11/photographer-profile-robert-doisneau.html> [data dostępu: 29.05.2017].  
<http://anthonylukephotography.blogspot.com/2011/11/photographer-profile-robert-doisneau.html> [data dostępu: 29.05.2017].  
<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990120096> [data dostępu: 2.11.2020].  
<http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm> [data dostępu: 2.11.2020].  
<http://www.nytimes.com/slideshow/2012/06/22/arts/design/20120622STROMHOLM-4.html> [data dostępu: 12.01.2015].  
<https://artsandculture.google.com/asset/la-carrozzella-carlo-carr%C3%A0/awFTISIOV5uADA?hl=pl> [data dostępu: 22.04.2021].  
<https://muzeumpanatadeusza.ossolineum.pl/wystawy-czasowe/stepan-zavrel-ilustracje/>.  
<https://niezlasztuka.net/o-sztuce/olga-boznanska-dziewczynka-z-chryzantemami/> [data dostępu: 30.04.2021].  
[https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C5%82adys%C5%82aw\\_IV\\_Waza#/media/Plik:Troschel\\_W%C5%82adys%C5%82aw\\_Sigismund\\_Vasa.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C5%82adys%C5%82aw_IV_Waza#/media/Plik:Troschel_W%C5%82adys%C5%82aw_Sigismund_Vasa.jpg) [data dostępu: 30.04.2021].  
<https://podstawoprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [data dostępu: 23.04.2021].  
<https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/6653/Edukacja%20wczesnoszkolna.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [data dostępu: 2.11.2020].  
<https://utopiadystopiawwi.wordpress.com/de-stijl/piet-mondrian/composition-with-grids-checkerboard-composition-with-light-colors/> [data dostępu: 8.01.2017].  
<https://wiersze.annet.pl/w,,8735> [data dostępu: 25.04.2021].  
<https://www.guggenheim.org/artwork/2971> [data dostępu: 30.04.2021].  
*Wychowanie przez sztukę dawną i współczesną*, file:///C:/Users/IFP/AppData/Local/Temp/Wychowawcze%20aspekty%20sztuki\_wstep.pdf [data dostępu: 18.09.2021].  
<https://www.modernamuseet.se/stockholm/sv/aktiviteter/babyvisningar/> [data dostępu: 18.09.2021].  
<https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/portrait-of-dora-maar-1937-1> [data dostępu: 30.04.2021].  
Kletke-Milejska M., *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem dr. hab. M. Mitreği na Uniwersytecie Śląskim, 2007, <http://www.sbc.org.pl/Content/7025/doktorat2754.pdf> [data dostępu: 2.11.2020].  
Michułka D., *Charlie i fabryka czekolady Roalda Dahla jako szkolna lektura. Rozumienie – doświadczanie – metafora – emocje*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4,

- s. 137–154, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/6787/6793> [data dostępu: 1.10.2021].
- Miller J., *Science Says Art Will Make Your Kids Better Thinkers (and Nicer People)*, <http://www.fastcocreate.com/3023094/science-says-art-will-make-your-kids-better-thinkers-and-nicer-people> [data dostępu: 5.09.2018].
- Moderna Museet w Sztokholmie, <https://www.modernamuseet.se/stockholm/sv/besok-museet/familj/> [data dostępu: 21.09.2021].
- Muzeum Dobranocek w Rzeszowie, <https://www.muzeumdobranocek.pl/wystawyczasowe> [data dostępu: 18.09.2021].
- Piasecki J., *Strukturalizm i fenomenologia w badaniach literackich*, „Estetyka i Krytyka” 2010, nr 2 (specjalny), s. 137–146, [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/77820/piasecki\\_strukturalizm\\_i\\_fenomenologia\\_w\\_badaniach\\_literackich\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/77820/piasecki_strukturalizm_i_fenomenologia_w_badaniach_literackich_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [data dostępu: 04.10.2021].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem, Dobra Szkoła, MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji, [www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf](http://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf) [data dostępu: 7.09.2018].
- Tischner J., *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, X, <http://czasopisma.upjp2.edu.pl/analectacracoviensia/article/view/2947> [data dostępu: 27.04.2021].

