



Nadesłano: 18.11.2020  
Zaakceptowano: 1.02.2021

Sugerowane cytowanie: Ungeheuer-Gołąb A. (2021). *Liryka dla dzieci jako punkt wyjścia do rozmowy o literaturze i sztuce – ujęcie praktyczne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 1(59), s. 111-125. DOI: 10.35765/eetp.2021.1659.08

Alicja Ungeheuer-Gołąb

ORCID: 0000-0002-3187-7150  
Uniwersytet Rzeszowski

## Liryka dla dzieci jako punkt wyjścia do rozmowy o literaturze i sztuce – ujęcie praktyczne

### Poetry for Children as a Starting Point in the Discussion about Literature and Art. Practical Approach

#### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

liryka dla dzieci,  
sztuka, edukacja  
elementarna,  
integracja nauczania

Tekst obejmuje zagadnienia związane z integracją treści literackich i sztuki na poziomie edukacji elementarnej. Przedstawia przebieg autorskiego warsztatu literackiego z dziećmi prowadzonego metodą pracy zintegrowanej, łączącego treści z zakresu liryki dla dzieci, sztuk plastycznych, filozofii. Jako materiał literacki wykorzystano wiersz Joanny Papuzińskiej pt. *Ja*. Badaczka zwraca uwagę na specyfikę i konieczność integrowania treści w pracy z dziećmi. Ponadto opisano tu wyniki wywiadu przeprowadzonego z badanymi dziećmi i nauczycielami w obszarze ich stosunku do poznanej metody pracy z tekstem. Badania prowadzono w małej grupie respondentów metodą wywiadu w szkołach podstawowych Krosna. Autorka zawarła w artykule autorskie refleksje na temat prowadzonych działań edukacyjnych i wnioski z przeprowadzonych badań.

## KEYWORDS ABSTRACT

poetry for children,  
art, elementary  
education,  
integration of  
teaching

The author of the article discusses some issues related to integration of literary content and art at the level of elementary education. It presents the course of the author's literary workshop with children conducted with the use of the method of integrated work, combining contents in the field of poetry for children, fine arts and philosophy. It is based on a literary text: a poem by Joanna Papuzińska entitled *Ja [Me]*. The researcher draws our attention to the specific features and the need to integrate contents while working with children. Furthermore, the author of the article describes the results of the interview with the surveyed children and teachers concerning their attitude to the above mentioned method of working with a text. The research was carried out in primary schools in Krosno, in small groups of respondents, using the interview method. In the article, the author includes her own reflections on the conducted educational activities, and conclusions from the conducted research.

## Wprowadzenie

Od wprowadzenia zmian w szkolnictwie podstawowym w roku 1999 edukacja w przedszkolu i na poziomie wczesnoszkolnym ma charakter zintegrowany (por. <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm>; <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990120096>). Nie wszyscy przyjęli zmiany z zadowoleniem. Krytykowano głównie decyzję o przekształceniu struktury szkolnictwa i wydzieleniu gimnazjów (Kletke-Milejska 2007). 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.

Trudno powiedzieć, czy rzeczywiście tak wyglądają lekcje w większości polskich szkół. Nie podejmowałam tego typu badań, jednak na podstawie relacji studentów i niektórych pytanych nauczycieli mogę stwierdzić, że nie wszyscy stosują się do zakładanych zasad. Problem pojawia się we wszystkich obszarach 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 zwykle 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 pytanych przeze mnie pedagogów 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 (1984), metoda pracy z tekstem Wiesławy Żuchowskiej (1992), kinestetyczna metoda opracowania liryki Katarzyny Krasoń (2005), metoda ekspresywnego wykonania utworów poetyckich mojego autorstwa (Ungeheuer-Gołąb 1999, 2008), 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 obawiają się reakcji dyrektora placówki, który zwykle zobligowany jest do wymagania ścisłego przestrzegania treści programowych<sup>1</sup>.

Nawiążę tu do integracji, gdyż uważam, że jej założenia i pierwotny kształt 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, pozwalało na krytyczny stosunek do otoczenia. W obecnym czasie, gdy systemami społecznymi rządzi pandemia, zajęcia zintegrowane stoją w jeszcze gorszej pozycji. Trudno jest zapobiegać zakażeniom w licznych grupach klasowych, podczas zajęć, które wymagają śpiewu, ruchu, przemieszczania się, kontaktów taktylnych z kolegami i nauczycielem.

Podobnie jak inni pedagodzy zakładałam, że literatura i sztuka stanowią jedną z podstaw wczesnej edukacji (Wojnar 1964; Read 1976; Tyszkowa 1977, 1979, 1981; Tyszkowa, Żurakowski 1984; Ungeheuer-Gołąb 1999, 2008; Krasoń 2005; Leszczyński 2005, 2013; Leszczyński, Karasińska 2007; Leszczyński, Gawrońska 2014, 2016; Leszczyński, Żygowska 2019; Ungeheuer-Gołąb, Kopeć 2016; Kurowska, Łapot-Dzierwa 2015, 2016, 2019) 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

<sup>1</sup> Rozmowy prowadzone były na terenie Podkarpacia i nie miały charakteru diagnozującego, ale pilotażowy.

możliwość łączenia poszczególnych treści w specjalnie przygotowanych blokach tematycznych.

To, o czym piszę w dalszej części tego artykułu, determinowało wykorzystanie treści programu, 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.

Nie opisuję tu szczegółowo zastosowanej metody pracy z tekstem, ponieważ jej podstawy przedstawiłam już w kilku wcześniejszych publikacjach (Ungeheuer-Gołąb 1999, 2008). Koncentruję się natomiast na prezentacji przebiegu jednego z warsztatów wraz z wypowiedziami uczniów, oraz na danych uzyskanych z wywiadów przeprowadzonych z dziećmi i kilkoma nauczycielkami. Zdaję sobie sprawę, że proponowana tu metodyczna wykładnia nie jest uznawana za składnik badania naukowego, jednak w tym konkretnym przypadku przebieg zajęć jest ważny z uwagi na zawartą w nim nadrzędną myśl integrującą treści. Często nauczyciele nie zwracają uwagi na konieczność łączenia poruszanych podczas zajęć wątków w jedną całość, tak aby uczeń podążał swobodnie w swojej refleksji za myślą przewodnią tematu. W przedstawionej tu koncepcji, która zrodziła się z myśli pedagogicznej Celestyna Freineta, nauczyciel podczas trwania zajęć modyfikuje podejście do tematu i dziecka, z którym pracuje.

Badania zostały wykonane w 2020 roku w PWSZ w Krośnie w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego (Kogut 2020). Dane uzyskano z wywiadów zebranych wśród uczestników realizowanego w uczelni Projektu NCBR<sup>2</sup>, którego częścią były przygotowane i przeprowadzone przeze mnie autorskie warsztaty literackie.

W warsztacie podlegającym badaniu – skrócony opis warsztatu został przedstawiony w książce mojego autorstwa (Ungeheuer-Gołąb 2012) – uczestniczyło 18 dzieci (po 6 badanych z trzech grup klasowych) – uczniów I klasy szkoły podstawowej w wieku siedmiu lat.

<sup>2</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. Pomyślniczką projektu była Barbara Lulek. Został on przeznaczony dla dzieci z krośnieńskich placówek szkolnych w wieku od 6 do 8 lat.

## Przebieg i cele warsztatu literackiego

**Temat:** „Ja” – kształtowanie poczucia tożsamości na podstawie wiersza Joanny Papuzińskiej pt. *Ja* (Papuzińska 1985).

**Czas trwania:** ok. 90 minut.

**Wiek uczestników:** 6 lat i więcej.

**Liczba uczestników:** max. 25 osób.

### 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, dostęp do komputera i rzutnika.

### A. Sytuacja przedreceptyjna:

1. Zabawa w „lustro”<sup>3</sup>.
2. Zabawa w „stań przy osobie, która ma takie same ..... jak ty” (chodzi o taki sam kolor bluzki, spodni, krój butów, kolor oczu, włosów itp.).

<sup>3</sup> Zabawa „w lustro” przebiega w parach i polega na powtórzeniu zachowania ruchowego partnera.

### B. Rozmowa:

Dzieci siedzą w kręgu wraz z prowadzącą, która zadaje „pytanie podstawowe”<sup>4</sup>.

Prowadząca: 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”.

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 piaska! (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.

### C. Prezentacja wiersza

Tekst

### D. Pytania do wiersza

P.: – Kto to może być, ta osoba, która w wierszu opowiada o sobie?

(dzieci dochodzą do wniosku, że to jest dziecko)

<sup>4</sup> Jest to pytanie, które w prezentowanej metodzie pada zawsze w momencie rozpoczęcia rozmowy dotyczącej tematu i interpretacji wiersza.

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.

D.: – Ja myślę o tym, po co jestem (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).

### **E. Wniosek końcowy:**

Każdy z nas jest jakimś Ja, który gdzieś mieszka, coś robi, coś ma, coś czuje i coś myśli. To wszystko określa TOŻSAMOŚĆ – Ja. Każdy ma zatem tożsamość.

### **F. 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 wykonania zadania dokładnie przyglądają się sobie. Niekiedy kłócą się o dobór koloru albo kształt ciała.

### **G. 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.

### **H. 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 modela?

Dzieci dochodzą do wniosku, że rysowały w oparciu o wygląd modela, 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 modela?

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 wylizankę:

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 smutną minkę.

### **I. Prezentacja dzieła 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*, Portret chłopca w gimnazjalnym mundurku; Amedeo Modigliani *Portret Beatrice Hastings*; Pablo Picasso *Portret Dory Maar*; malarz nieznan *Władysław IV Waza*).

### **J. Rozmowa:**

P.: – Czy nasze prace są podobne do obrazów, które widzicie?

Jedne dzieci mówią, że tak, inne, że nie.

P.: – Co przedstawiają wykonane przez nas prace?



Dzieci 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?

D.: – 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.: – Dzięki czemu 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.

### **K. Podsumowanie:**

Dzieci stają obok swoich portretów i indywidualnie, po kolei powtarzają formułkę: „Ja (tu imię), jestem jedyna i неповtarzalna”.

Następnie wszyscy zbiorowo powtarzają strofy wiersza Joanny Papuzińskiej pt. *Ja*, przyglądając się swoim pracom.

\*

**Konkluzja 1:** Każdy człowiek jest inny, неповtarzalny i ma inną (własną) tożsamość.

**Konkluzja 2:** Dzieło plastyczne powstaje z inspiracji obiektami świata realnego.

**Konkluzja 3:** Tekst poetycki opowiada inaczej niż obraz.

Warsztat można poszerzyć o wykorzystanie utworu pt. *Mysli Teo* Agaty Królak (2019).

## Refleksje z przeprowadzonych wywiadów

Badaniem objęto uczniów klas pierwszych i ich wychowawczynie z dwóch szkół podstawowych w Krośnie. Przystąpiło do niego 18 uczniów (po 6 uczniów z trzech grup) i 3 nauczycielki. Badanie było prowadzone metodą wywiadu z zastosowaniem wywiadu otwartego. Tę technikę wybrano ze względu na to, że dzieci uczestniczące w zajęciach nie umiały jeszcze pisać i mogły nam przede wszystkim opowiedzieć o swoich refleksjach. Wywiad, który zwykle uważa się za często wykorzystywaną technikę towarzyszącą badaniom jakościowym (Flick 2010: 137), był w tym wypadku najlepszą formą uzyskania informacji. Przygotowany scenariusz, zawierający pytania, bywa najczęściej modyfikowany w trakcie rozmowy z udzielającymi wywiadu. Tak też było w tym przypadku. Interesowało nas, co sądzą o warsztatach dzieci, ale też z uwagi na różnorodny stopień zaciekawienia eksperymentem ze strony nauczycieli chcieliśmy wiedzieć, co oni sami 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 „W świecie grzecznych i niegrzecznych dzieci” przez uczestniczących w nim nauczycieli i uczniów? W ramach problemu głównego postawiono kilka problemów szczegółowych. W tym omówieniu, z uwagi na ograniczenie miejsca, prezentuję wyniki dotyczące stosunku badanych do udziału w warsztatach literackich.*

Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z dziećmi uzyskaliśmy 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 chcieliśmy skonfrontować opinie dzieci i nauczycielek. Zapytaliśmy więc, 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, 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 miano 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 próby urozmaicenia pracy z wierszem i literaturą w ogóle jest złym symptomem dla ewentualnej zmiany. Oczywiście 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. 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, piętrzenie 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 stanem szkolnej edukacji sposobem radzenia, a właściwie nieradzenia sobie z trudnością.

Badanie wykazało, że dzieci niewiele pamiętają z treści poznanych wierszy. To niepomysłny wynik, ale spowodowany najpewniej tym, że nikt już do poznanych utworów później nie wracał. Korzystne jest natomiast to, że dzieci pamiętają odczucia wywołane spotkaniami i generalnie wrażenia te 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 w ogrodzie królowej* 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 zaczerpnięcie z pedagogiki Janusza Korczaka podejście do dziecka, które cechuje szacunek, zrozumienie i traktowanie jak najbardziej poważne. W takim sposobie pracy dorosły zakładają, 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 – patrzeć 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 Hansa-Georga 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.

Zadowolający jest fakt, że wszystkie 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.

Znamienne są też wypowiedzi na temat realizacji zajęć z wykorzystaniem poezji w szkole. 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 jest 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, utrwała w nim pewne postawy.

## Wnioski

Wnioski, jakie się nasuwają z przeprowadzonych badań, dotyczą całokształtu systemu edukacji, począwszy od poziomu elementarnego, obejmującego przedszkole i wczesne nauczanie, po poziom studiów nauczycielskich. Brak rozwijania pasji, możliwości 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 podporządkowania się zadaniom narzucanym przez program, dyrekcję placówki, system oświatowy zabija wszelką spontaniczność i swobodę, które są niezbędne 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 dostrzegania powagi dziecka i jego kultury – potrzeb, zainteresowań, gustów, przedmiotów, jakimi się otacza, sztuki, którą tworzy.

## Bibliografia

- Baluch A. (1984). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: PWN.
- Karasińska M. (red.). (2009). *Sztuka jako forma komunikacji społecznej*, t. 2, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.

- Kogut P. (2020). *Warsztat literacki „W świecie grzecznych i niegrzecznych dzieci” w ocenie uczniów i nauczycieli biorących w nim udział*, niepublikowana praca dyplomowa (licencjat) napisana pod kierunkiem Autor zanimizowany w KPU w Krośnie w 2020.
- Krasoń K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Królak A. (2019). *Mysli Teo*, Warszawa: Hokus Pokus.
- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (red.). (2015). *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (red.). (2016). *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 2, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (red.). (2019). *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 3, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Leszczyński G. (red.). (2005). *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córa mitu*, t. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Leszczyński G. (red.). (2009). *Sztuka jako forma komunikacji społecznej*, t. 1, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Leszczyński G. (red.). (2013). *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Leszczyński G., Gawrońska H. (red.). (2014). *Muzyczne związki w sztuce dla dziecka*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Leszczyński G., Gawrońska H. (red.). (2016). *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Leszczyński G., Karasińska M. (red.). (2007). *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 1: *Teatr w świecie*, t. 2: *Świat w teatrze*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Leszczyński G., Żygowska J. (red.). (2019). *Sztuka jako spotkanie*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Papuzińska J. (1985). *Ja*, il. Stasys Eidrigėvičius, Studzianki: ARKA.
- Read H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Sztuka i dziecko* (1973). Materiały I Biennale Sztuki dla Dziecka, Poznań.
- Tyszkowa M. (red.). (1977). *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, Warszawa–Poznań: PWN.
- Tyszkowa M. (red.). (1979). *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, Poznań: PWN.
- Tyszkowa M. (red.). (1981). *Sztuka i dorastanie dziecka*, Warszawa–Poznań: PWN.
- Tyszkowa M., Żurkowski B. (red.). (1984). *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań: PWN.
- Ungeheuer-Gołąb A., Kopeć U. (red.). (2016). *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wojnar I. (1964). *Estetyka i wychowanie*, Warszawa: PWN.
- Żuchowska W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

## Netografia

Kletke-Milejska M. (2007). *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 Mitręgi na Uniwersytecie Śląskim, <<http://www.sbc.org.pl/Content/7025/doktorat2754.pdf> [dostęp: 2.11.2020].

<http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm> [dostęp: 2.11.2020].

<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990120096> [dostęp: 2.11.2020].

<https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/6653/Edukacja%20wczesnoszkolna.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 2.11.2020].

## ADRES DO KORESPONDENCJI

---

Alicja Anna Ungeheuer-Gołąb  
Uniwersytet Rzeszowski  
e-mail: [ala.u@interia.pl](mailto:ala.u@interia.pl)