

Spis treści

Temat Numeru

Joan Parr – Wychowanie przez sztukę, czyli powszechne prawo i ogólna korzyść

Idee

8 Colwyn Trevarthen – Znaczenie twórczości artystycznej w życiu dziecka

11 Richard Holloway – Sztuka dla sztuki?

14 Piero Sacchetto – Uwaga: TWÓRCZOŚĆ!

Doświadczenia

16 Herwig Deweerdt – O sztuce i edukacji

17 Vea Vecchi – Odwaga wyobraźni

20 Ana Angélica Albano – Przekształcanie rzeczywistości

22 Wenche Rønning, Lillian Selvik, Anne Sofie Skogvold, Torunn Baade Aalstad – Miejsce dla sztuki

25 Elisa Marques, Pedro Sousa – Edukacja za jedno kliknięcie

28 Annika Claesdotter – Dobrze jest mieć pedagogów kultury

29 Ida Berendsen – Program zajęć artystyczno-warsztatowych

W centrum uwagi

36 Muna Khleifi – Muzyka w Palestynie

www.childrenineurope.org

redaktor naczelny: Peter Moss

współredaktor: Anke Krause

redaktor polskiego wydania: Teresa Ogrodzińska

asystent redaktora polskiego wydania: Marta Białek-Graczyk

tłumaczenie: Ewa Pulkowska

produkcja: Marta Białek-Graczyk

grafika: Piotr Bukowski

korekta: Anna Twardziak

fotografie: archiwum „Dzieci w Europie”

wydawca: **Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego**,
www.frd.org.pl

Copyright by: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A.Komeńskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk lub kopiowanie całości albo fragmentów artykułów z wyjątkiem cytatów w artykułach i przeglądach krytycznych - możliwe jest tylko na podstawie pisemnej zgody wydawcy.

Dzieci w Europie są publikowane dzięki wsparciu
Bernard van Leer Foundation, www.bernardvanleer.org



Wychowanie przez sztukę, czyli powszechne prawo i ogólna korzyść

W 2006 roku miałam przyjemność uczestniczyć w lisbońskiej konferencji UNESCO poświęconej wychowaniu przez sztukę. Na konferencji Ken Robinson, dyrektor oświatowy w Centrum im. Johna Paula Getty'ego w Los Angeles opowiedział historię o chłopczym, który rysował na lekcji. „Co rysujesz?” – spytał nauczyciel. „Boga” – odpowiedział chłopiec. „A to ciekawe – stwierdził nauczyciel – sądziłem, że nikt nie wie, jak wygląda Bóg”. „To za chwilę się dowie” – odparł chłopiec. Każdy, kto kiedykolwiek pracował z małym dzieckiem, na pewno ma w zanadrzu wiele podobnych anegdot na temat sztuki, twórczości, wiary we własne siły, potrzeby eksperymentowania, radości odkrywania nowego, nauki i zabawy, które stanowią silne bodźce wspomagające rozwój indywidualny i społeczny.

Konferencja UNESCO stała się ważnym wydarzeniem z kilku powodów. Przede wszystkim, po raz pierwszy problematyce wychowania przez sztukę poświęcono tak wiele uwagi na forum międzynarodowym. Po drugie, delegaci mieli okazję zapoznać się z kwestiami, z którymi politycy i praktycy muszą się mierzyć w różnych sytuacjach polityczno-społecznych. Po trzecie, dzięki konferencji powstał program edukacji artystyczno-kulturalnej pt. *UNESCO Road Map for Arts Education*. Dokument ten odwołuje się do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i zawiera listę zaleceń o charakterze ponadnarodowym. (http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Wiele kwestii, które porusza program UNESCO znalazło odbicie w naszej publikacji. Warto przy tym wspomnieć o pewnym znamienym paradoksie, który odnotowują w swoich artykułach Herwig Deweerdt, Richard Holloway i Colwyn Trevarthen, czyli o tym, że: „my, dorośli, podziwiamy dziecięcą spontaniczność”, ale „przypisaliśmy zabawę do okresu dzieciństwa” i dlatego uważamy, że „geniusz polega na odnajdywaniu w sobie wrażliwości dziecka”, i że „dzieci to urodzeni twórcy [...] a ich intuicyjna twórczość to coś więcej niż zabawa”. Dorośli mogliby się wiele od dzieci nauczyć, np. jak scalić na powrót elementy, które Helena Rodrigues w powiązaniu z muzyką opisuje jako „części składowe ciała i umysłu – fizyczną, racjonalną, emocjonalną i duchową”. Skoro mowa o skutecznym wychowywaniu najmłodszych przez sztukę, wypada również nadmienić, że podejście „zorientowane na ucznia” sprawdza się niezależnie od wieku.

O pierwszorzędnym znaczeniu sztuki dla edukacji i wychowania mówi w swoich artykułach wielu naszych autorów. Inny temat to sztuka jako sposób porozumiewania się, czyli język – piszą o tym Ana Angélica Albano z Brazylii oraz Ida Berendsen z Danii, która omawia projekt pod nazwą „Ramatisering”. Trzeci temat to zależności między sztuką a twórczością. Ken Robinson, poproszony o definicję twórczości, odparł: „Wyobraźnia to zdolność do nieszablonoego myślenia, a twórczość to wyobraźnia zastosowana w praktyce”. Niemniej, nie wszyscy

nasi autorzy akceptują użycie słowa „twórczość” w odniesieniu do działań najmłodszych. Herwig Deweerdt twierdzi, że zamiast o sztuce czy kreatywności małych dzieci powinniśmy raczej mówić o wypowiedzi. Zainteresowanych dyskusją na ten temat odsyłam do niedawnej publikacji Angielskiej Rady do Spraw Kultury (Arts Council England) pt. *The rhetorics of creativity: A review of the literature*. (<http://www.creative-partnerships.com/content/gdocs/rhetorics.pdf>) Wspomniany tekst omawia pojęcie twórczości, wymienia dziewięć różnych znaczeń tego słowa i „proponuje oryginalne ujęcie, które pozwala zorientować się w mnogości teorii dotyczących tematu”.

W Szkocji, jak w wielu innych krajach, trwa debata nad sposobem zapewnienia każdemu dziecku możliwości pełnego rozwoju. Osobiście uważam, że jednym z najważniejszych elementów procesu rozwojowego jest zachęcanie dzieci do działań twórczych. Tę kwestię porusza ciekawy raport autorstwa Paula Robertsa z Ministerstwa do Spraw Dzieci, Szkolnictwa i Rodziny w Anglii (English Department for Children, Schools and Families). (http://www.culture.gov.uk/Reference_library/Publications/archive_2006/nurturing_creativity.htm)

Colwyn Trevarthen w swoim artykule przytacza słowa Alfreda Northa Whiteheada: „Paradoks, który pogrzał wiele obiecujących teorii kształcenia polega na tym, że ćwiczenie umiejętności technicznych może bardzo skutecznie zdusić wyobraźnię”. Aby tej pułapki uniknąć, możemy się uczyć od dzieci nowych sposobów wykorzystywania techniki do odczytywania i interpretowania rzeczywistości, jak pokazuje przykład z Portugalii, a także tego, by czasem usiąść nad głębokim stawem z kamienną rzeźbą i patrząc na wodę, pogrążyć się w filozoficznej zadumie (bo właściwie – czemu nie?), jak pokazuje przykład z Norwegii.

W Szkocji ponownej analizie poddano program nauczania, który obecnie ma postać ogólnych zaleceń, a nie szczegółowych wytycznych. W nowo tworzonego programie, nazwanym Curriculum for Excellence (Program na rzecz doskonałości; <http://www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk/>), znalazły się elementy umożliwiające wychowanie przez sztukę. W opublikowanych już dokumentach pada stwierdzenie, że celem oświaty jest „stworzenie dzieciom możliwości efektywnej nauki, skutecznego uczestnictwa w życiu społecznym, rozwoju odpowiedzialności społecznej oraz wiary we własne siły”. Pojawiały się też między innymi propozycje zniesienia sztywnych podziałów między przedmiotami, organizowania lekcji z udziałem ekspertów z różnych dziedzin oraz zapewnienia uczniom możliwości uczenia się poprzez prowadzenie doświadczeń. Odwołanie się do kultury i sztuki podczas realizacji tych zamierzeń wydaje się dobrym pomysłem, dlatego niewykluczone, że wychowanie przez sztukę znajdzie swoje miejsce w formalnej strukturze oświatowej.

Twórczość nie jest wyłączną domeną sztuki. Curriculum for Excellence w części poświęconej nauczaniu przedmiotów ścisłych mówi o rozbudzaniu ciekawości i potrzeby poznania, bez których niemożliwe jest stworzenie czegokolwiek. Kilka artykułów, między innymi tekst Vei Vecchi na temat projektu „Światło” realizowanego w Reggio Emilia oraz tekst z Danii z opisem programu zajęć warsztatowych „Vaerkstedsfag”, odwołuje się do naturalnych związków między twórczością, nauką i sztuką.

Właśnie dlatego Szkocka Rada do Spraw Kultury (Scottish Arts Council) we współpracy ze szkockim rządem i władzami samorządowymi siedmiu szkockich hrabstw wprowadza innowacyjną metodę pracy w szkole polegającą na tworzeniu interdyscyplinarnych zespołów złożonych z twórców i nauczycieli, którzy razem prowadzą zajęcia z różnych dziedzin wiedzy, np. nauczyciele fizyki współpracują z tancerzami, nauczyciele matematyki z fotografami itd. (<http://www.scottisharts.org.uk/1/information/publications/1002034.aspx>)

Ponoć Einstein powiedział kiedyś: „Gdy zastanawiam się nad sobą i własnym sposobem myślenia, dochodzę do wniosku, że większe znaczenie miał dla mnie dar fantazjowania niż umiejętność przyswajania wiedzy”. Fakty mają ograniczoną wartość, jeśli nie towarzyszy im wyobraźnia. Waga teorii, nawet tych sprawdzonych, jest względna, jeśli nie można ich przedstawić innym, a nie da się tego zrobić bez użycia słów, obrazów, dźwięków czy gestów, czyli inaczej mówiąc – bez odwołania się do sztuki. I w ten sposób znów wracamy do kwestii porozumiewania się.

Szkocki rząd finansuje obecnie realizację na terenie Szkocji 13 projektów pod wspólnym tytułem „Cultural Pathfinder” („Pionierzy kultury”); (<http://www.scotland.gov.uk/Topics/ArtsCulture/CulturalPolicy/workinggroup>). Ich celem jest opracowanie skutecznych sposobów mobilizacji do uczestnictwa w kulturze. Realizacją projektów zajmują się w samorządach tzw. Towarzystwa Rozwoju Społecznego (Community Planning Partnerships), a w centrum uwagi znajdują się społeczności, które najrzadziej korzystają z dóbr kultury. Jeden z projektów, adresowany do dzieci w wieku przedszkolnym, ich rodziców i opiekunów na obszarach szczególnie dotkliwej marginalizacji społecznej, obejmuje hrabstwa Renfrewshire, East Renfrewshire oraz Inverclyde.

O ścisłych związkach między sztuką a tożsamością społeczną traktują teksty z Norwegii i Palestyny. Wzruszająco ujął to Ramzi Abu Redwan, mówiąc, że muzyka „jest sposobem przechowania własnej tożsamości w czasach okupacji, gdy czynione są usilne starania, by tę tożsamość unicestwić”.

Mam nadzieję, że nasza publikacja pozwoli na szerszą dyskusję nad poruszaną problematyką na forum krajowym i międzynarodowym. Na grudzień 2008 roku organizacja Children in Scotland, zajmująca się działaniami edukacyjno-opiekuńczymi na rzecz dzieci w Szkocji, planuje zwołanie konferencji, która pozwoli na wymianę doświadczeń i prezentację najlepszych rozwiązań. Pozostaje mieć nadzieję, że konferencja potwierdzi skuteczność naszych przedsięwzięć i pokaże, że wszyscy razem zmierzamy we właściwym kierunku.

Joan Parr (e-mail: Joan.parr@scottisharts.org.uk), kieruje działem edukacji Szkockiej Rady do Spraw Kultury (Scottish Arts Council).

Miejsce sztuki w programach nauczania

Sztuka w programach edukacji elementarnej

Belgia (Flandria): Nie ma programu nauczania dla dzieci w wieku 0-3 lat. Program dla grupy wiekowej 2,5-6 lat wiąże się z celami rozwojowymi – działania artystyczne służą osiągnięciu tych celów, ale brak konkretnego opisu kierunków działań i oczekiwanych efektów.

Dania: Program nauczania dla dzieci w wieku 0-6 lat zawiera temat „Przejawy i wartości kultury”. Od wychowawców wymaga się, by umożliwiali dzieciom kontakt z kulturą i sztuką oraz zachęcali je do samodzielnej ekspresji artystycznej. Tematyka zajęć to między innymi literatura dla dzieci, filmy, muzyka, plastyka.

Francja: Wytyczne programu nauczania dla dzieci w wieku 0-3 lat nie wspominają o sztuce, choć występuje w nich słowo „*éveil*”, które w powszechnym rozumieniu odnosi się do kultury. Między Ministerstwem Kultury a Ministerstwem Spraw Socjalnych istnieje porozumienie o współpracy przy realizacji przedsięwzięć i szkoleniu nauczycieli. Program dla dzieci w wieku 2,5-6 lat nie poświęca wiele miejsca sztuce – uwzględnienie jej w zajęciach zależy od decyzji nauczyciela.

Holandia: W grupie wiekowej 0-4 lat organizowanie zajęć artystycznych zależy od decyzji prowadzącego. Program ogólnokrajowy (obecnie w fazie tworzenia) obejmuje zajęcia artystyczne, które jednak nie są obowiązkowe; natomiast na poziomie szkoły podstawowej (czyli w grupie wiekowej 4-12 lat) edukacja kulturalna, w tym edukacja artystyczna, jest jednym z głównych celów programu nauczania.

Irlandia: Nie ma formalnego programu nauczania w placówkach opiekujących się najmłodszymi dziećmi. Program dla dzieci w wieku 4-12 lat obejmuje 11 przedmiotów, w tym wychowanie plastyczne, muzyczne i zajęcia teatralne. Na lekcjach wychowania fizycznego można ćwiczyć taniec, a w ramach przedmiotów humanistycznych zajmować się poezją.

Polska: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, obejmującego dzieci w wieku 3-6 lat, zawiera cztery obszary edukacyjne, a zajęcia artystyczne pomagają w osiągnięciu określonych celów, np. rozwijanie zainteresowań artystycznych pomaga dziecku lepiej rozumieć siebie i świat.

Portugalia: Nie ma formalnego programu nauczania dla dzieci w wieku 0-3 lat. W programie dla dzieci w wieku 3-6 lat jednym z głównych celów jest rozwój ekspresji twórczej i sposobów porozumiewania się. Program zawiera dział „Fizyka i sztuka” (zajęcia teatralne, plastyczne i muzyczne), którego celem jest „rozwijanie ekspresji twórczej i sposobów porozumiewania się przy użyciu różnych form wypowiedzi”.

Szwecja: „Metody, z których należy korzystać w przedszkolu, aby zapewnić dziecku właściwy rozwój i zachęcić je do nauki powinny zawierać elementy twórczości i porozumiewania się z wykorzystaniem różnych form ekspresji, np. malarstwa, śpiewu, muzyki, teatru, rytmu, tańca i ruchu, a także języka mówionego i pisanego [...] Ponadto dla rozwoju i realizacji procesów twórczych na poziomie przedszkolnym można wykorzystywać multimedia oraz informatykę”. (Program nauczania dla dzieci w wieku 1-6 lat)

Włochy: Nie ma formalnego programu nauczania dla dzieci w wieku 0-3 lat, ale zajęcia artystyczne są bardzo popularne. Nowy program dla grupy wiekowej 3-6 lat obejmuje „rozwój ekspresji twórczej poprzez zajęcia ruchowe, plastyczne, muzyczne i multimedialne” oraz określa różne cele (m.in. rozwój zainteresowań muzycznych i artystycznych, a także umiejętność analizy dzieł sztuki).

Wielka Brytania:

„Niezbędne jest rozwijanie kreatywności dziecka [...] któremu należy zapewnić możliwość wyrażania własnych myśli, sugestii i uczuć przy wykorzystaniu różnych form ekspresji, np. plastyki, muzyki, gestu, tańca, zabaw angażujących wyobraźnię i zabaw fabularnych, matematyki oraz projektowania i techniki”. (Program nauczania przedszkolnego dla dzieci w wieku 0-5, tekst z grudnia 2008 r.)

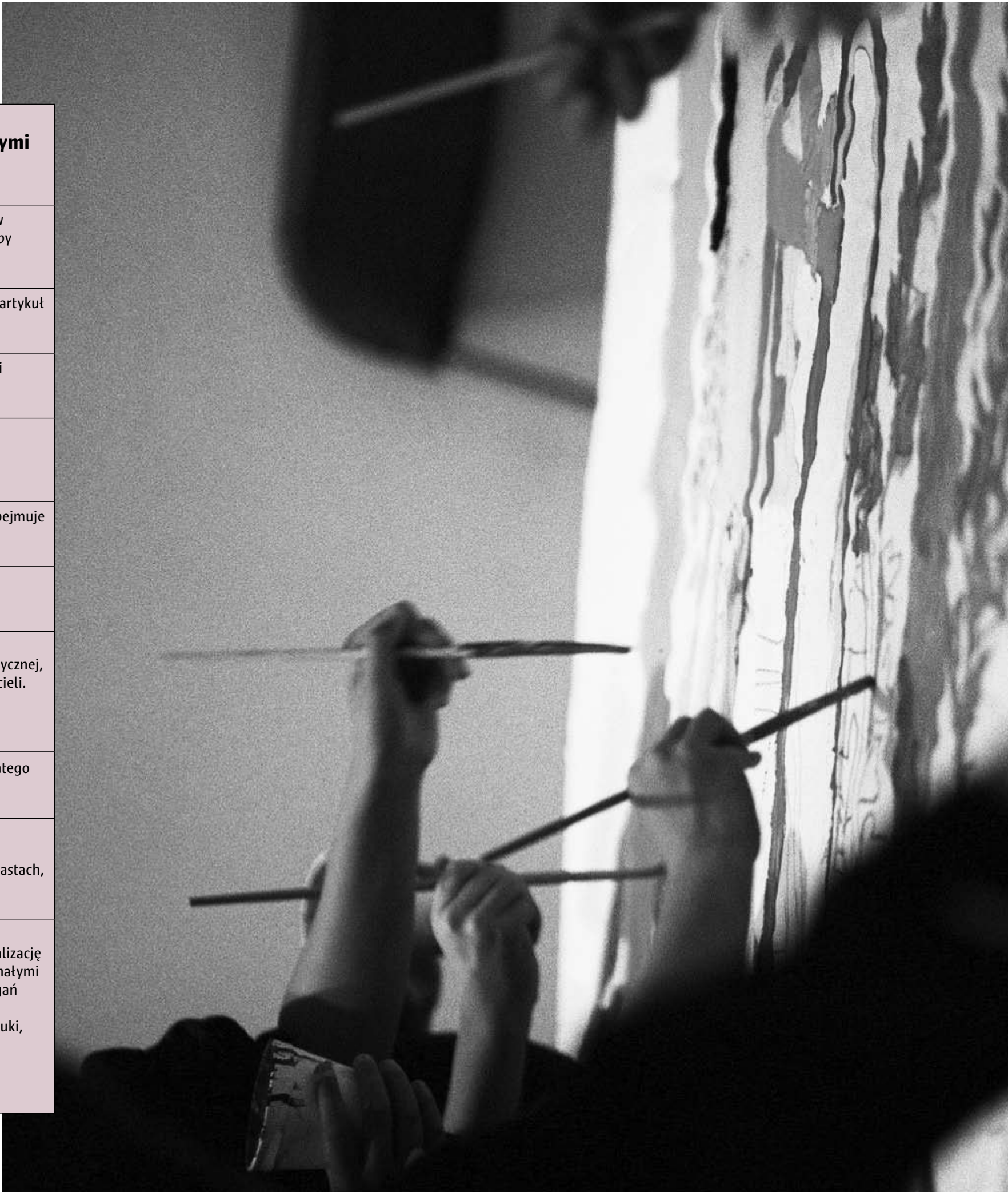
Irlandia Płn.: Program dla grup wiekowych 0-4 lat i 4-6 lat odwołuje się do sztuki, tzn. plastyki, wzornictwa, muzyki i teatru; ponadto program dla grupy wiekowej 4-6 lat sporo miejsca poświęca twórczości i twórczemu myśleniu.

Szkocja: Program dla grupy wiekowej 3-5 lat zawiera dział pod nazwą „Rozwój ekspresji i wrażliwości na piękno”, który obejmuje edukację artystyczną (w tym malowanie, rysowanie, śpiew, zabawy fabularne) służącą „budzeniu i wyrażaniu pomysłów, uczuć i wyobraźni”.

Walia: Dzieci powinny rozwijać wyobraźnię i kreatywność przez udział w „twórczych zajęciach, angażujących wyobraźnię i ekspresję w sferze plastyki, rękodzieła, wzornictwa, muzyki, tańca i ruchu”. (Podstawa programowa nauczania dzieci w wieku 3-7 lat)

Przygotowanie osób pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym

Sztuka w programach kierunkowego kształcenia osób pracujących z małymi dziećmi
Belgia (Flandria): Zajęcia artystyczne zajmują niewiele miejsca w programach szkolenia opiekunów przedszkolnych, ale sporo miejsca w programie kształcenia nauczycieli, zarówno pod względem liczby godzin, jak i pod względem wymagań.
Dania: Edukacja artystyczna odgrywa istotną rolę w programach kształcenia pedagogicznego (zob. artykuł Idy Berendsen, s.29).
Francja: Zajęcia artystyczne nie wchodzi formalnie w zakres kształcenia osób pracujących z małymi dziećmi, ale prowadzi się szkolenia dotyczące kreatywności i jej roli w wychowaniu.
Holandia: Programy kształcenia wychowawców przedszkolnych i nauczycieli szkoły podstawowej obejmują zajęcia artystyczne, ale w ograniczonym zakresie. Zainteresowanie kulturą i sztuką można pogłębiać w ramach kursów podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych.
Irlandia: Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej (pracujących z dziećmi w wieku 4-12 lat) obejmuje szkolenie umiejętności związanych z plastyką, teatrem i muzyką.
Polska: Studenci pedagogiki przedszkolnej mogą wybrać specjalność „edukacja artystyczna”. Każdy student musi odbyć 30-godzinny kurs wychowania przez sztukę.
Portugalia: Każda uczelnia ustala własny program studiów pedagogicznych w zakresie edukacji przedszkolnej, dlatego kursy bardzo się różnią. Na ogół uczelnie oferują ogólny kurs edukacji artystycznej, ale nie poświęcają zbyt wiele miejsca sztuce i estetyce w programach kształcenia przyszłych nauczycieli. Osoby bez wykształcenia pedagogicznego pracujące z dziećmi zazwyczaj nie mają przygotowania artystycznego.
Szwecja: Każda uczelnia przygotowuje własny program kształcenia nauczycieli przedszkolnych, dlatego kursy różnią się pod względem tematyki i wymagań. Poza tym uczelnie oferują różne specjalizacje.
Włochy: Zajęcia artystyczne zajmują bardzo mało miejsca w programach szkolenia opiekunów i wychowawców przedszkolnych, ale stanowią ważny element programów podnoszenia kwalifikacji. Instruktorzy zwani <i>atelieristas</i> (zob. artykuł Vei Vecchi, s.17), którzy na ogół pracują w większych miastach, mają przygotowanie artystyczne.
Wielka Brytania: Studenci pedagogiki muszą się wykazać wiedzą i umiejętnościami praktycznymi w zakresie wymaganym przez program kształcenia. Niektóre kursy pedagogiczne umożliwiają specjalizację w zakresie kulturoznawstwa i muzykologii. Aby uzyskać uprawnienia zawodowe, osoby pracujące z małymi dziećmi muszą wiedzieć, jak zachęcić dziecko do „kreatywności i twórczych działań” (według wymagań angielskich) i do „kreatywności od najmłodszych lat” (według wymagań szkockich). „Kreatywność” rozumie się jako możliwość „tworzenia i wyrażania przez dziecko własnych pomysłów za pomocą sztuki, projektowania, techniki, konstrukcji, muzyki, tańca, ruchu i zabawy angażującej wyobraźnię”; dzieci „przejawiają kreatywność w każdej dziedzinie wiedzy” (Szkocja). Niestety, osoby pracujące z małymi dziećmi mają niewiele zajęć szkoleniowych poświęconych twórczości.



Znaczenie twórczości artystycznej w życiu dziecka

Colwyn Trevarthen i jego współpracownicy wykazują, dlaczego sztuka jest ludziom niezbędna do rozwoju i poznawania świata – czyli do życia.

Dzieci to urodzeni twórcy w pełnym znaczeniu tego słowa, ponieważ nadają sens przeżyciom estetycznym, odwołując się do wyobraźni, odczuć i doświadczeń w bliskich, ożywionych kontaktach z innymi ludźmi, a ich intuicyjna twórczość to coś więcej niż zabawa. Sztuka przemawia poprzez opowieści, które ubarwiają wyobraźnię i wzbogacają pamięć zbiorową. To właśnie dzięki niej tradycyjne wspólnoty otwierają się na nowe znaczenia. Najwcześniejsze przejawy inwencji teatralno-muzyczno-poetyckiej – wykorzystanie głosu, gestykulacji, mimiki i pozy – można zaobserwować już u niemowląt, które w ten sposób porozumiewają się z kochającymi rodzicami.

Psychologowie rozwoju badali głębokie zmiany zachowania zachodzące u osoby dorosłej, która poprzez śpiew i rymowanki staje się współtwórcą rytmicznego „proto-dialogu”. Ów proto-dialog – jak wykazał Stephen Malloch – odznacza się „komunikatywną muzykalnością”. Okazuje się, że komunikaty i odpowiedzi niemowlęcia i dorosłego są zadziwiająco powiązane i zsynchronizowane. Gdy z czasem niemowlę staje się fizycznie silniejsze i nabiera większej ochoty do zabawy, stopień skomplikowania wzajemnych oddziaływań rośnie. Dziecko i kochający dorosły znajdują upodobanie w żartobliwych psotach i przekomarzaniach, a piosenki i wierszyki zyskują status małych rytuałów o znaczeniu artystycznym. Dziecko, które doświadczyło życzliwego towarzystwa osoby dorosłej, przed ukończeniem pierwszego roku życia nabiera chęci, by wspólnie zajmować się ulubionymi bajkami, przedmiotami, książkami oraz zwyczajowymi zabawami, piosenkami i tańcami.

SZKOCJA

Dziecięce próby poszukiwania sensu otaczającego świata przez uczestnictwo w zabawie to początek naturalnej, intuicyjnej edukacji kulturowej, poprzedza ona i zarazem warunkuje komunikację słowną i myślenie werbalne. Wczesnodziecięca edukacja artystyczna ma własny rytm i posługuje się formami wyrażania emocji, które niwelują wszelkie bariery językowo-kulturowe. Jak twierdzi Jerome Bruner, formalne wykształcenie, czyli konkretna „kultura edukacyjna”, do której wielką wagę przywiązują uprzemysłowione i dobrze zorganizowane kraje, wciąż opiera się na „wspólnocie uczących się”. W takiej wspólnocie relacje osobowe niewiele odbiegają od relacji wewnątrz niesformalizowanych grup edukacyjnych, a to w nich – jak świat długi i szeroki – dzieci nabywają pożytecznych wiadomości i umiejętności, pracując, bawiąc się i tworząc wraz z innymi uczniami (równieśnikami i starszymi od siebie) oraz dorosłym instruktorem.

Zarówno u dzieci, jak i u najwybitniejszych przedstawicieli cywilizacji światowej podstawowym impulsem do nauki jest pragnienie poznania, wykorzystania zdobytych doświadczeń i poddania własnych działań ocenie ogółu. Rytm i słowa kołysanki, którą półrocznemu niemowlęciu nuci jego rodzice to w zasadzie takie same przejawy twórczego myślenia, z jakim mamy do czynienia w przypadku nauk przyrodniczych, matematyki, filozofii czy literatury. Proste melodie, przekazywane z pokolenia na pokolenie, odzwierciedlają wrodzone poczucie rytmu oraz emocje, bez których niemożliwe jest twórcze myślenie i działanie. Te melodie zapadają w pamięć jak każde dzieło sztuki; stanowią intuicyjny rdzeń mądrości i powszechny model przekazywania wiedzy. Bez chęci i bez potrzeby współdziałania, dzielenia się energią i wyobraźnią czerpiącą ze znajomości dorobku kulturalnego nie może być mowy o porozumieniu między ludźmi. Ta potrzeba łączy naukę i kulturę, uzależnia je od siebie nawzajem, stanowi część naturalnego dziedzictwa i dostarcza motywacji, by lepiej rozumieć świat mądrych ludzi, którzy czynem i słowem tworzą wiekopomne dzieła.

Przytoczona powyżej prawda nabiera szczególnie dramatycznej wymowy w wypadku dzieci autystycznych, które mają trudności percepcyjno-motoryczne, oraz dzieci, których wiarę we własne siły zniszczyło okrutne czy obojętne traktowanie. Tym dzieciom, pozbawionym kreatywności i pewności siebie, potrzeba ponadprzeciętnie życzliwego nastawienia, by zachęcić je do twórczości, zrozumieć ich dziwne zachowania i dotrzymać kroku niepojętym pomysłowości najzdolniejszych spośród nich. W takiej sytuacji najlepszą terapią jest sztuka – zajęcia wykorzystujące formy teatralne, muzyczne, taneczne i plastyczno-ilustracyjne, które mogą obudzić pierwotną radość współtworzenia.

Najnowsze badania w dziedzinie neurobiologii dowodzą, że wyższe funkcje poznawcze zależą od motywacji i emocji, które powstają w najgłębszych i najstarszych ewolucyjnie partiach mózgu. Układ emocjonalno-motywacyjny tworzy się we wczesnej fazie życia płodowego, jeszcze przed wykształceniem się kory mózgowej. Ma on decydujący wpływ na nasze późniejsze zachowanie i postrzeganie, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, gdy procesy uczenia odznaczają się szczególną intensywnością, inwencją artystyczną i towarzyskością. Inaczej mówiąc, nasze mózgi są ukształtowane do twórczości i wyposażone w umiejętność empatycznego odczytywania motywów oraz uczuć rządzących celowymi i świadomymi działaniami innych osób.

Poprosiłem cztery osoby zajmujące się edukacją artystyczną o podzielenie się doświadczeniami i przemyśleniami na temat znaczenia sztuki dla życia i wychowania dziecka. W ich odpowiedziach powtarzają się dwa spostrzeżenia. Po pierwsze, dzieci to urodzeni twórcy i wynalazcy, poeci i muzycy. Po drugie, dzieci najsukceszniej przyswajają wiedzę czynnie ucząc się od życzliwych współtowarzyszy. Wszyscy moi respondenci entuzjastycznie wypowiadają się o znaczeniu sztuki, która jest źródłem przyjemności i nadaje życiu sens. Wszyscy podkreślają, że poczucie współtworzenia umacnia w dziecku wiarę we własne siły i otwiera na różnorodną wiedzę, nie wyłączając bardziej racjonalnej edukacji formalnej.

Można w tym miejscu przywołać słowa filozofa **Alfreda Northa Whiteheada**, współautora dzieła *Principia mathematica*, który podkreślał znaczenie twórczej wyobraźni dla procesu edukacyjnego: „Paradoks, który pogrzebał wiele obiecujących teorii kształcenia polega na tym, że ćwiczenie umiejętności technicznych może bardzo skutecznie zdusić wyobraźnię. Ćwiczenie wymaga powtarzania, a wyobraźnię rządzi impuls. Do pewnego momentu rozwój umiejętności wytycza nowe szlaki dla wyobraźni, ale każde ćwiczenie ma swoje granice; gdy je przekroczy, przynosi więcej szkody niż pożytku. »Lilie na polu nie pracują i nie przędą«”.

Uczeń przede wszystkim chce, by w procesie dokonywania odkryć i zdobywania wiadomości towarzyszyli mu rówieśnicy i nauczyciele-eksperti. U podstaw każdej wiedzy i umiejętności praktycznych leży sztuka – czyli twórcze odkrywanie sensu i dzielenie się radością, jaką przynosi nowe doświadczenie. Najpoważniejsza nauka i najbardziej zaawansowana technika nie mogłyby zaistnieć, gdyby nie twórcza myśl i jej zastosowanie, które stanowią wartość samą w sobie. Mimo to obecne systemy edukacji zdominowała ocena osiągnięć ucznia w dziedzinach narzuconych odgórnie jako szczególnie przydatne w sferze technicznej i handlowej. Jeśli program nauczania nie uwzględnia kultury, jest jak choroba, która niesie śmiertelne zagrożenie dla życia opartego na rozumie i wiedzy.

Colwyn Trevarthen (e-mail: C.trevarthen@ed.ac.uk), obecnie na emeryturze, był wykładowcą psychologii rozwojowej i psychobiologii na Uniwersytecie w Edynburgu.



Profesor Helena Rodrigues

jest muzykiem i wykładowczynią na Wydziale Muzykologii Nowego Uniwersytetu w Lizbonie; jest też kierownikiem artystycznym zespołu muzyki teatralnej „Companhia de Música Teatral”, który organizuje przedstawienia dla dzieci i rodziców (www.musicateatral.com).

„Muzykowanie to bardzo wymagająca czynność – potrzebne jest całkowite zaangażowanie ciała i duszy przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na pozostałych wykonawców. Wspólne muzykowanie pozwala się porozumieć, podsuwa nowe pomysły, daje ujście emocjom. Udział dzieci i rodziców w twórczym muzykowaniu przynosi różnorodne korzyści – rozwija inteligencję, wrażliwość i wzajemną więź, pomaga osiągnąć dojrzałość, wzbogaca życie wewnętrzne, otwiera na innych i przynosi radość, a wszystko to dlatego, że u źródeł wiedzy i umiejętności muzycznych tkwi ludzka potrzeba kontaktu i bliskości.

Muzykowanie wymaga podejścia racjonalnego, ale nie może się obyć bez intuicji i emocji; angażuje podstawowe funkcje organizmu (oddychanie oraz inne czynności fizjologiczne) na równi z funkcjami złożonymi; odwołuje się do rutyny, ale musi być nieprzewidywalne i zaskakujące; uruchamia pełne spektrum emocji i wyobrażeń, znacznie przekraczające zakres elementarnych odczuć, jak wesołość, smutek czy gniew; scala części składowe ciała i umysłu – fizyczną, racjonalną, emocjonalną i duchową.

Dla społeczeństw przedkładających nade wszystko wartości utylitarne bodaj najistotniejszą cechą sztuki jest brak jakichkolwiek walorów utylitarnych. Nie sposób w kategoriach korzyści opisać, jaką rolę w naszym życiu odgrywa malarstwo czy muzyka. Sztuka jest czymś wyjątkowym, a jej znaczenie wynika z osobistego doświadczenia. Aby się o tym przekonać, wystarczy spojrzeć, ile radości sprawia niemowlęciu słuchanie muzyki. Czy w tej sytuacji nie jest oczywiste, że bez muzyki nasz byt byłby zagrożony?

Doskonale zrozumiał to czteroletni Francisco, który po wysłuchaniu utworu Mendelssohna wyszeptał: »Mamo, ta muzyka to czekolada dla uszu«. Dzieci nie muszą studiować filozofii czy prowadzić wnikliwych analiz estetycznych. One po prostu wiedzą”.

Jon-Roar Bjørkvold

jest wykładowcą muzykologii na Uniwersytecie w Oslo i autorem znanej książki pt. *The Muse Within* (*Wewnętrzna muza*), w której omawia spontaniczną twórczość muzyczną najmłodszych.

„Dla nowo narodzonego dziecka melodia głosu ludzkiego to brama do życia. Brzmienie matczynego głosu, barwa, intonacja, dynamika, tempo, natężenie dźwięku i zmiany rytmu są dla malucha potwierdzeniem własnego istnienia i przepustką do uczestnictwa w kulturze. Ale same dźwięki to nie wszystko. Na jego całościowy odbiór składają się też śmiech i płacz, łagodne pieszczoty, uściski i całusy, zapach skóry, dotyk palców, paznokci i włosów. W ten oto sposób zwykła kotysanka staje się prawdziwym utworem polifonicznym, rozpisany na wrażenia dźwiękowe i zmysłowe. Znaczenie tego przeżycia najlepiej oddaje słowo *ngoma*, pochodzące z języka suahili, a oznaczające jednocześnie bęben, rytm, taniec i zabawę, przy czym cytowane określenie do tego stopnia wiąże muzykę z pozostałymi elementami, że stają się one praktycznie nierozłączne, co świadczy o tym, że nasza percepcja ma zasadniczo charakter całościowy.

Po tych pierwszych przeżyciach muzycznych następują dalsze, gdy dziecko styka się z twórczością dla dzieci i kapitałem kulturowym w postaci piosenek i zabaw, które bardzo pomagają w rozwoju osobowym i odkrywaniu świata. Spontaniczna zabawa nie polega na tym, by śpiewać czysto i ładnie, ale na tym, by odnaleźć się w świecie. *Canto, ergo sumus* (Śpiewam, więc jestem). Należałoby też radykalnie przededefiniować samo znaczenie słowa »muzykalność«, zbliżając je do pojęcia *ngoma*. Zbyt wiele dzieci pozbawionych jest głosu, ponieważ obecna koncepcja muzyki i muzykalności zakłada akademicką poprawność, a nie spontaniczną otwartość i stawia na czystość dźwięku, a nie na czystość intencji.

A przecież ostatecznym celem edukacji muzycznej – tyleż słusznym, co szlachetnym – powinno być ożywienie wewnętrznej muzy dziecka, ponieważ muzyka towarzyszy nam stale – od momentu, gdy przychodzimy na świat do czasu, gdy nasze życie się kończy”.

Laurent Danon-Boileau

jest wykładowcą językoznawstwa ogólnego i akwizycji języka na Uniwersytecie Paryskim (Sorbona – René Descartes), a ponadto prowadzi terapię dla dzieci z zaburzeniami mowy w Ośrodku im. Alfreda Bineta. Interesuje go język i porozumiewanie się jako zjawisko psychologiczno-literackie i proces myślowy.

„Mowa małego dziecka nie jest niewprawnym tłumaczeniem, w którym należy poprawić gramatykę, aby stało się zrozumiałe. Jest muzyką. Rytm nadają jej mimika, gestykulacja i intonacja, a echo matczynych kotysanek i bajek pozwala stopniowo ulepszyć organizację melodii”.

Göran Krantz

jest założycielem Instytutu Badawczego Rytmiki (Research Institute for Eurythmy), a ponadto prowadzi szkolenia z zakresu rytmiki w Wyższej Szkole im. Rudolfa Steinera w Järna w Szwecji. Szczególnie interesują go związki muzyki z językiem i ruchem.

„Moment tworzenia to narodziny własnego ja. W procesie tworzenia, w dialogu ze światem urzeczywistniają się emocje i przeżycia. Twórczość dziecka wpływa na całe jego późniejsze życie i zaangażowanie”.



Sztuka dla sztuki?

Richard Holloway pisze o autotelicznej wartości sztuki i zabawy.

Dawno już zauważono, że słowo „dobry” ma różne znaczenia w zależności od kontekstu. Niektóre rzeczy są dobre ze względu na swoją wartość instrumentalną, czyli dlatego, że służą do osiągnięcia jakiegoś celu – krzesła są dobre, bo można na nich siedzieć, widelce są dobre, bo można nimi jeść itd. Lecz niektóre wartości – piękno, miłość, radość czy zabawa – są po prostu dobre same w sobie. Filozofowie zwą je wartościami autotelicznymi.

Zacząłem tekst od powyższego rozróżnienia nie bez powodu. Od pewnego czasu w Szkocji toczy się debata na temat zapewnienia dzieciom jak najszerzego dostępu do edukacji artystycznej i dóbr kultury. Czy kultura jest wartością samą w sobie, czy wartością instrumentalną? Czy cenimy ją dla niej samej, czy cenimy jej wymierne efekty? Politycy, zanim przeznaczą środki finansowe na przedsięwzięcie kulturalne, chcą wiedzieć, czy inwestycja się zwróci, jakie przyniesie korzyści społeczne, czy przyczyni się do rozwoju szkockiej gospodarki, promocji równouprawnienia, a może podniesie atrakcyjność turystyczną Szkocji? Artyści jednak nie lubią, by ich pracę oceniać w kategoriach utylitarnych. Pracują, bo uważają, że to co robią jest dobre samo w sobie, choć niekoniecznie przydatne dla społeczeństwa.

Właściwie taka debata nie ma większego sensu. Przecież to oczywiste, że kultura przedstawia wartość samą w sobie i jest cenna z wielu innych względów. Znany obraz szkockiego malarza Davida Allana z roku 1775 zatytułowany *Początki malarstwa* (*The Origin of Painting*) nawiązuje do opowieści przytoczonej przez rzymskiego historyka Pliniusza Starszego o mieszkance Koryntu, która – by nie zapomnieć ukochanego wyruszającego na wojnę – obrysowała na ścianie kontur jego cienia. Jej rysunek miał konkretny cel i walor instrumentalny – służył temu, by ukochanego pamiętać, ale zyskał też wartość autoteliczną jako dzieło, które warto zachować ze względu na jego walory artystyczne.

Przytoczona anegdota wiele mówi o nas, ludziach. Tworzymy rzeczy w określonym celu, a potem cenimy je ze względu na nie same. Robimy krzesła do siedzenia, ale zaraz je upiększamy i przeobrażamy w dzieła sztuki. Klucz do zrozumienia tego mechanizmu kryje się w naszej instynktownej potrzebie zabawy – potrzebie tworzenia dla

samej przyjemności tworzenia. Tragedia polega na tym, że przypisaliśmy zabawę do okresu dzieciństwa i uznaliśmy, iż w dorosłym życiu musimy z niej zrezygnować – no, może z wyjątkiem tych rzadkich chwil, kiedy pozwalamy sobie na urlop od rzeczywistości. Niestety, takie postępowanie tłumi kreatywność, a stłumiona kreatywność prowadzi do degradacji człowieczeństwa. Krytyk sztuki Robert Hughes ujął to następująco: „Często mówi się, i całkiem słusznie, że geniusz polega na odnajdywaniu w sobie wrażliwości dziecka, ale odnajdywać trzeba także dziecięce lęki i popędy, a nie tylko arkadyjską beztroskę wieku niewinności”.

Możemy się o tym przekonać, gdy patrzymy na bawiące się dziecko, które wymyśla postacie, tajemnice, niebezpieczne przygody i śpiewaniem oswaja świat. Dzieci to urodzeni artyści – przedstawiają rzeczywistość za pomocą kredki i kartki papieru, tworzą, kształtują, powtarzają, naśladują, zwykle przy tym śpiewając lub nucąc. Niektóre zachowują tę kreatywność, gdy dorosną, jakby na przekór systemowi oświaty, który zbyt często nastawiony jest na produkowanie konformistów całkowicie pozbawionych inwencji. Geniusz to ktoś, kto nie chce utracić dzieciństwa w zamian za kompromisy wieku dojrzałego i wciąż czerpie z owego źródła, budząc u reszty zachwyt i zdumienie.

Na szczęście zabawę znów zaczyna się traktować przychylnie. Okazuje się, że jest to aktywność naturalna – podkreślam: naturalna, a nie ludzka, ponieważ cechuje cały świat przyrody ożywionej, nie tylko człowieka. Gdybyśmy po prostu cieszyli się życiem w całym jego bogactwie, może nasza planeta uniknęłaby zniszczeń, do których z pełną powagą doprowadzamy w trudzie i znoju. Nawet jeśli dla tych z nas, których dzieciństwo skończyło się dawno temu, jest już za późno na jakiegokolwiek zmiany, może nie jest jeszcze za późno dla dzisiejszych dzieci. Niech szkoła będzie dla nich zabawą, niech malują, śpiewają, tańczą, marzą i fantazjują. A co najciekawsze, jeśli im na to pozwolimy, jeśli nie będziemy ich ograniczać, to ich osiągnięcia we wszystkich pozostałych dziedzinach też będą lepsze. I kto by pomyślał...

Richard Holloway (e-mail: Richard.holloway@scottisharts.org.uk) jest przewodniczącym Szkockiej Rady do Spraw Kultury (Scottish Arts Council).

Program Edukacyjny Opery Szkockiej

W maju i czerwcu 2008 roku realizatorzy programu edukacyjnego prowadzonego przez Operę Szkocką zaprezentują swoje trzecie interaktywne widowisko dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pt. *The Undersea World of Bubble McBea* (*Podwodny świat Bubble McBea*). Spektakl ten, podobnie jak wcześniejsze przedstawienia, proponuje młodym widzom odkrywczą podróż po otaczającym świecie. Akcja, osadzona w szkockich realiach, toczy się na wsi, w mieście i nad morzem, i podejmuje temat ochrony środowiska, między innymi problem zanieczyszczenia wód, pozyskiwania energii i utylizacji odpadów. Piosenki, zabawne dialogi, kukielki, animacje i żywi aktorzy tworzą razem zaczarowany świat, w którym rozbrzmiewa ważne przesłanie o zasadniczym znaczeniu dla przyszłości najmłodszych obywateli.

Program „Starcatchers”

Program „Starcatchers” („Łowcy gwiazd”), realizowany w północnym Edynburgu przez tamtejszy ośrodek kultury North Edinburgh Arts Centre (NEAC), zachęca twórców do pracy z dziećmi w wieku 0-3 lat, ich rodzicami i opiekunami w celu tworzenia widowisk teatralnych dla tej grupy wiekowej. Od października 2006 roku z kilkoma grupami miejscowych dzieci pracuje dwoje twórców – Andy Manley i Vanessa Rigg – którzy przekładają pomysły na konkretne działania teatralne. Do tej pory powstały dwa widowiska: *Little Light* (*Światło*) i *My House* (*Mój dom*). Ewaluację przedsięwzięcia prowadzi dr Susan Young z Uniwersytetu w Exeter, która w raporcie ewaluacyjnym omówi możliwość realizacji programu „Starcatchers” i pracy z dziećmi w wieku 0-3 lat w odniesieniu do realiów szkockich, brytyjskich i europejskich. W lutym 2007 roku ośrodek NEAC zorganizował sympozjum międzynarodowe na temat działań teatralnych dla najmłodszych.

Dokumenty sympozjum i szczegółowe informacje można uzyskać pod poniższymi adresami:
rhona@northedinburgharts.co.uk
www.scottisharts.org.uk/1/artsinscotland/drama/projects/starcatchers.aspx

Zespół teatralny „Catherine Wheels”

Zespół „Catherine Wheels” (nazwa pochodzi od nazwy fajerwerków zwanych „kołami Katarzyny”) od 1999 roku organizuje dla dzieci i młodzieży w Szkocji nowatorskie, dynamiczne działania teatralne, które poruszają ciekawe i aktualne tematy. Zespół występuje w Wielkiej Brytanii, Irlandii i Kanadzie, zagrał też dwa spektakle na nowojorskim Broadwayu. Nagrodzone przedstawienie pt. *Lifeboat* (*Szalupa*) pokazywano w Operze w Sydney w Australii, a wiosną 2008 roku obejrzą je widzowie na międzynarodowym festiwalu sztuki w Wellington, w Nowej Zelandii. Zespół ma też w swoim repertuarze widowiska przeznaczone specjalnie do prezentacji w salach lekcyjnych i aulach szkolnych, które na czas spektaklu przekształcają się w kameralną przestrzeń teatralną. Przedstawienia odwołują się do literatury, np. dramatu „płaszcz i szpady” o zakochanym Cyranie de Bergerac, lub do autentycznych wydarzeń, jak w przypadku Marjana, lwa z ogarniętego wojną Afganistanu, któremu poświęcono sztukę pt. *The Lion of Kabul* (*Lew z Kabulu*).

<http://www.catherinewheels.co.uk/>

Uwaga; Twórczość!

Piero Sacchetto pisze o współczesnych znaczeniach słowa „twórczość”.

W Ośrodku Dokumentacji Doświadczeń Dzieciństwa (Centro di Documentazione Raccontinfanzia) w Ferrarze na północy Włoch można obejrzeć wystawę, która podsumowuje wyniki badań pięciolatków uczęszczających do miejscowych przedszkoli. Przez cały rok szkolny dwie nauczycielki z finansowanej przez władze miejskie Pracowni Sztuki (Laboratorio delle Arti) oprowadzały dzieci po ulicach, muzeach i pałacach miasta, opowiadały im o obrazach, wynalazkach i miejscach istniejących realnie lub tylko w wyobraźni. Katalog poruszanych tematów był bogaty, a dzieci nie musiały nic „tworzyć” – mogły poznawać otoczenie we własnym tempie i proponować nowe wątki. Nauczycielkom przede wszystkim chodziło o formułowanie i wymianę myśli na podstawie obserwacji – najpierw z odległości, gdy postrzega się ogólne zarysy, grę światła i barwę, a następnie z bliska, gdy widać szczegóły kształtu i faktury.

Motto wystawy – „Warsztaty sztuki i myśli” – posłużyło jako punkt wyjścia do napisania tego artykułu. Moja teza brzmi: nie należy lekceważyć sugerowanego w tytule wystawy związku sztuki z myśleniem, ale nie można go też uważać za oczywisty. Chciałbym wyjaśnić, co mam na myśli. Otóż we włoskich szkołach, a nawet przedszkolach, dość powszechnie zalicza się sztukę, a mówiąc szerszej kulturę albo wręcz komunikację pozawerbalną, do sfery artystycznej, która mieści wszystko to, co nie nadaje się do studiowania w ramach tradycyjnych, poważnych dyscyplin naukowych.

Taki pogląd, realizowany w wersji mniej lub bardziej dogmatycznej, prowadzi do niebezpiecznego dualizmu: z jednej strony mamy dziedziny, w których dominuje myślenie, a z drugiej – takie, w których przeważają ekspresja, fantazja i wyobraźnia. W tym miejscu zawsze pada słowo „twórczość” i oznacza ono podstawowy składnik ekspresji artystycznej, umożliwiający jej realizację i odbiór. W powszechnym rozumieniu ekspresja skutkuje powstaniem dzieła. Ekspresja prowadzi do twórczości, a twórczość nadaje sens ekspresji. W rezultacie twórczy kontekst, twórcza propozycja, twórczy temat i twórczy efekt zataczają wielkie koło, stanowiąc coś w rodzaju perpetuum mobile. Ten rodzaj spojrzenia na twórczość niezupełnie mnie przekonuje. Realne wydaje mi się niebezpieczeństwo sprowadzenia twórczości do roli poręcznej koncepcji, która służy podsumowaniu lub skraca proces argumentacji, czasem z konieczności, ale często ze zwykłego lenistwa. Jednocześnie takie koncepcje w powszechnym odczuciu nabierają wyjątkowego znaczenia.

Zagłębując do szuflady z napisem „twórczość” można doznać zawrotu głowy – tyle jest znaczeń i warstw semantycznych tego słowa. Dlatego pojęcie twórczości należy traktować ostrożnie,

bez upraszczania – bo upraszczanie, zamiast rozjaśniać, najczęściej neguje lub fałszuje sens. Według jednego z takich uproszczeń, twórczość należy do wyłącznych atrybutów sztuki. W konsekwencji lekceważy się rolę twórczości w naukach ścisłych, gdzie analogiczne procesy były zawsze wykorzystywane przez badaczy w pracy doświadczalnej i przy systematyzacji materiału.

W tym miejscu można by rozpocząć debatę na temat wpływu nauki na wiedzę i wyobraźnię. Wyobraźnia nie jest zawieszona w próżni, lecz zależy od sytuacji kulturowo-społecznej, w której przyszło nam żyć. Bardzo możliwe, że nasze naukowe dyletanctwo – a przynajmniej przekonanie o istnieniu nieprzekraczalnych granic naszego poznania – bierze się stąd, że nie zastanawiamy się, dzięki jakim mechanizmom myślimy i formułujemy (czyli tworzymy) spostrzeżenia. Nikt nas tego nie nauczył. Innymi słowy, nie dano nam okazji, byśmy mogli wykorzystać własny proces myślowy do przemyślenia procesu myślenia.

Innym uproszczeniem dotyczącym sztuki i prowadzącym na manowce jest pogląd, że twórczość polega na artystycznej wypowiedzi i nie ma nic wspólnego z procesami intelektualnymi, które organizują wypowiedź w struktury logiczne i zapewniają jej zrozumiałość. Jeszcze inne uproszczenie to przekonanie, że twórczość tkwi w nowatorstwie dzieła. Rzeczywiście, nowatorstwo można przypisać twórcy, ale także odbiorcy z jego postrzeganiem i bagażem poznawczym – jest to przecież relacja obopólna. Czasem pewne dzieła sztuki współczesnej określa się mianem nowatorskich, choć tak naprawdę nie ma w nich nic nowego.

Analizując związek sztuki z myśleniem, można postawić pytanie: Jak zmieniłoby się nasze pojmowanie sztuki, twórców i twórczości artystycznej, gdybyśmy zamiast zajmować się dziełami, zastanowili się nad charakterystycznymi dla twórców sposobami postrzegania świata, odczuwania rzeczywistości i bycia jej częścią? Gdyby zamiast skupiać się na wykonawstwie, technice, kolorze i formie, zastanowić się nad naszym postrzeganiem, naszym myśleniem o świecie i o nas samych?

Nie chodzi przy tym o to, by kwestie wykonawstwa, materiału i koncepcji rozdzielać i wzajemnie sobie przeciwstawiać, ale o to, by je w pełni powiązać i bez uproszczeń ukazać ich współzależność. „Kolaż to coś więcej niż wyklejanka”, powiedział Max Ernst. A ja dodam: twórczość to coś więcej niż ekspresja.

Piero Sacchetto (e-mail: sacchetto.istruzione@comune.fe.it), kieruje miejskim Wydziałem do Spraw Edukacji i Pomocy Rodzinie w Ferrarze.



Ośrodek Dokumentacji Bambini in Europa, powstający dzięki pomocy władz Ferrary przy Instytucie Edukacji, Szkolnictwa i Pomocy Rodzinie (Istituzione dei Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie), jest wspólnym przedsięwzięciem regionu Emilia-Romania, prowincji i miasta Ferrary oraz współpracującego z pismem „Dzieci w Europie” wydawnictwa Casa Editrice Junior. Ośrodek będzie się zajmował doświadczeniami edukacyjnymi i polityką oświatową w krajach UE w celu propagowania najlepszych rozwiązań dla dzieci w wielu 0-6 lat. Termin „dokumentacja” odzwierciedla zasadniczy wymiar działalności Ośrodka, czyli gromadzenie materiałów pochodzących z różnych krajów oraz udostępnianie ich studentom i nauczycielom. Drugim, równie ważnym wymiarem działalności placówki będzie propagowanie, wspomaganie i wspieranie dobrych warunków rozwoju i działań wszesnoedukacyjnych.

O sztuce i edukacji

Zamiast mówić o „sztuce” czy „kreatywności”, w przypadku małych dzieci powinniśmy raczej mówić o „wypowiedzi” – przekonuje Herwig Deweerdt.

Celem sztuki nie jest nauczenie czegośkolwiek. Sztuka to cel sam w sobie. Artyści tworzą z różnych powodów – z porywu serca, jak chce romantyczna tradycja, ale też z przymusu ekonomicznego, jak podpowiada trzeźwe spojrzenie. Artyści czasem chodzi o refleksję nad samym sobą i rzeczywistością, innym zaś razem o kreowanie wymyślnego świata lub o niezmacną przyjemność tworzenia.

Dzieci, nie różnią się tu niczym od dorosłych artystów. Jeśli damy dziecku kartkę papieru i ołówek, niewątpliwie zacznie coś gryzmolić. My, dorośli, podziwiamy dziecięcą spontaniczność – może dlatego, że widzimy w niej odbicie własnego, utraconego raju, w którym królowały nieskrępowana fantazja i niepohamowana chęć tworzenia.

Wszyscy ludzie, dzieci i dorośli, są do pewnego stopnia artystami. Wszyscy – lepiej czy gorzej – umieją śpiewać, tańczyć, pisać wiersze, ale błędem byłoby określanie rezultatów tych działań mianem sztuki. Sztuka to domena ludzi dorosłych, którzy potrafią przekonać innych dorosłych, że dana rzecz jest dziełem, a nie szmirą! Inne powszechnie używane terminy brzmią równie pusto lub eufemistycznie. Jeśli o mnie chodzi, to modne dziś słowo „kreatywność” kojarzy mi się raczej z kursami bukieciarstwa lub plecionkarstwa. Jak mówi Piero Sacchetto, „Nie mówcie mi o kreatywności. Na dźwięk tego słowa wszystkiego mi się odechciało”.

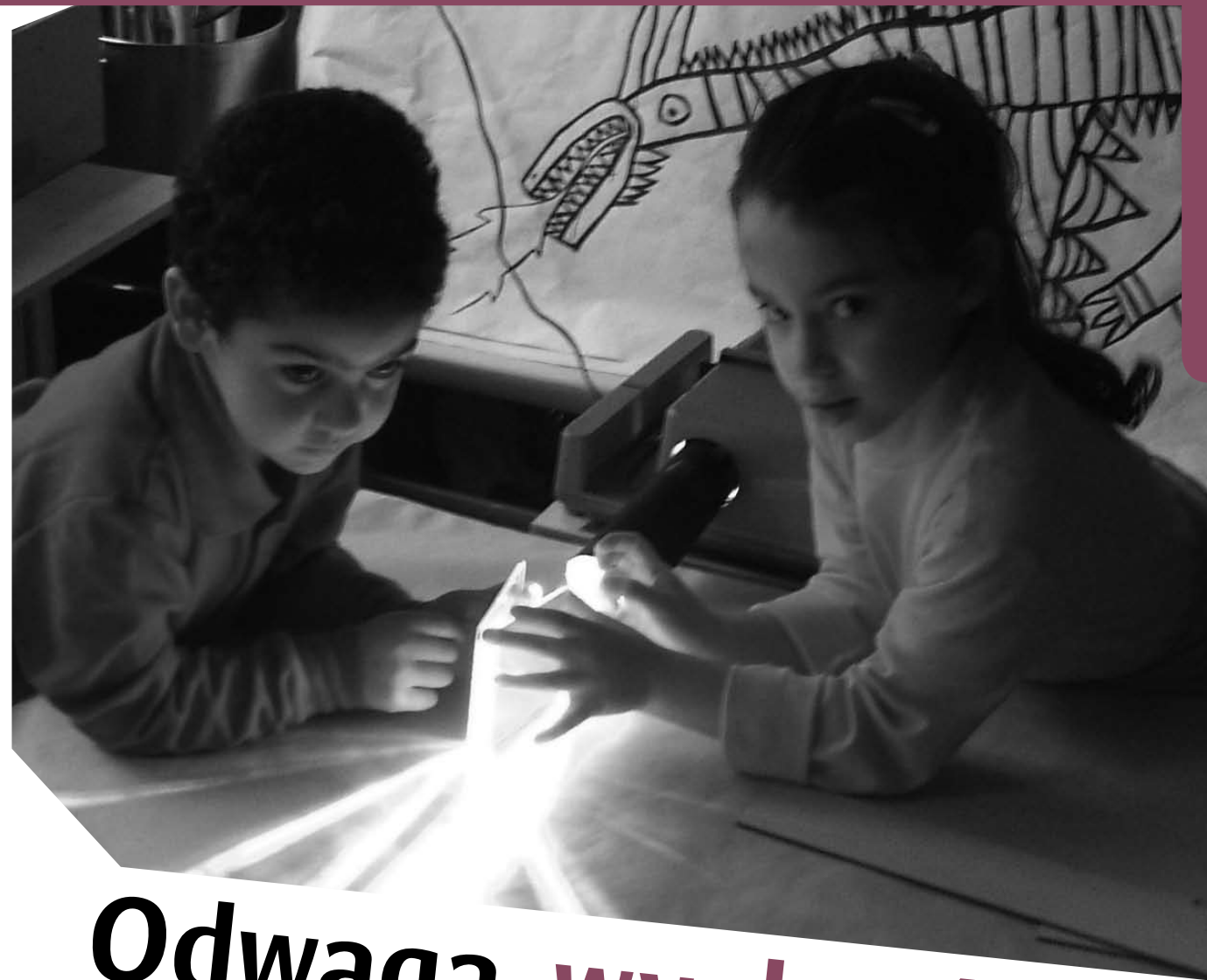
Zamiast uprawiać żonglerkę terminami „sztuka” czy „kreatywność”, w przypadku małych dzieci powinniśmy raczej mówić o „wypowiedzi”. Dziecko, które kreśli linie i koła, maluje palcami, klei, wycina, lepi z plasteliny, tańczy, śpiewa i bawi się, jednocześnie odkrywa i rozwija własny język służący dwójakemu celowi: z jednej strony dziecko dowiaduje się czegoś o świecie i sobie, a z drugiej szuka sposobu porozumiewania się z innymi.

Dobrym przykładem jest zabawa fabularna. Wszystkie dzieci to aktorzy. Występują z lalkami i misiami, wykorzystując kartonowe pudła umieszczone na stole lub pod stołem. Chłopczyk gra rolę tatusia, a dziewczynka mamusi, bądź na odwrót, bo właściwie – czemu nie? Dzieci wkładają w zabawę całe serce, układają własną dramaturgię i zasady postępowania. Dziecko, które wyraża siebie przez odgrywanie ról czy gryzmolenie, jednocześnie się uczy – ćwiczy koordynację wzrokowo-ruchową, małą motorykę, umiejętność negocjacji w kwestii kto będzie mamą, a kto tatą, i czy tata powinien pomagać w zmywaniu naczyń. To nie jest ani bezsensowne, ani nieistotne, to po prostu fascynujące.

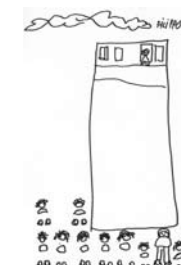
Jaki związek ma edukacja ze sztuką? Podobnie jak artysta kształtuje świat, tak nauczyciel chce kształtować i dziecko, i świat, w którym ono żyje. Najważniejsza jest przecież odpowiedź na pytanie: Jaki ma być ów świat? Czy człowiek powinien w nim twardo walczyć o swoje i przepychać się łokciami, czy też mieć zapewnioną swobodę wyrażania emocji? Czy wszyscy powinni się troszczyć o siebie nawzajem, czy może sukces należy mierzyć wydajnością? A może w idealnej rzeczywistości ludzi starszych uznano by za skarbnicę wiedzy?

Właśnie dlatego edukacja to dziedzina polityki w szerokim znaczeniu tego słowa. A dlaczego sztuka przydaje się w edukacji? Ano dlatego, że unaocznia, iż standardy są kwestią umowną, a dyskusja o nich – czyli o tym, jakiego świata chcemy – jest zarówno możliwa, jak i niezbędna.

Herwig Deweerdt (e-mail: Herwig.derweerd@telenet.be), jest aktorem, gawędziarzem, reżyserem i pisarzem.



Odwaga wyobraźni



Vea Vecchi pisze o historii atelier, jego celach i roli w systemie włoskiej oświaty. Pierwsze atelier otwarto w Reggio Emilia, mieście na północy Włoch, gdzie dziś prowadzi się znane na całym świecie programy wczesnej edukacji i opieki.

Narodziny atelier

Jak wyglądałby proces edukacji, gdyby środowisko szkolne dopuszczało wykorzystanie wypowiedzi poetyckich i wymiaru estetycznego jako istotnych składników przekazywania wiedzy? Jeśli moje pytanie wywołało uśmiech na twarzy czytelnika, to dlatego że mówi o czymś bardzo dalekim od rzeczywistości, ale właśnie to z pozoru naiwne pytanie doczekało się odpowiedzi w przypadku programów wczesnej edukacji i opieki w Reggio Emilia.

Na pomysł założenia pierwszego atelier, czyli edukacyjnej pracowni artystycznej, w której rolę nauczyciela pełni wykwalifikowany artysta, wpadł Loris Malaguzzi pod koniec lat 60. XX wieku, ale nawet on nie zdawał sobie sprawy, jak bardzo nowatorski jest jego zamiar i jak wielkie zmiany spowoduje w niewydolnym systemie oświaty publicznej. Malaguzzi wyobraził sobie inną szkołę, w której uczniowie i nauczyciele stosowaliby środki wyrazu zazwyczaj kojarzone z nauczaniem prywatnym lub specjalistycznym. Otwarcie atelier było posunięciem odważnym i rewolucyjnym, choć nie brakło – i nadal nie braknie – krytyków podkreślających

wysokie koszty przedsięwzięcia, a wielu ekspertów i urzędników uważa, że nie rozwiązuje ono prawdziwych problemów szkolnictwa.

Mimo to Malaguzzi miał odwagę marzyć. Wierzył w potęgę wyobraźni poetyckiej obecnej w sztukach plastycznych, tańcu, muzyce, poezji, literaturze, architekturze i wzornictwie. Rozumiał, że język poetycki wyprzedza swój czas, że umie wyrazić najgłębszą istotę i prawdziwą naturę rzeczy. Język poetycki łączy intelekt z wyobraźnią i emocjami, dlatego umożliwia pełniejsze i lepsze poznanie. Poezja kryje się w każdym rodzaju wypowiedzi i w każdej sferze aktywności, nawet bardzo odległej od świata artystycznego, jak chemia, fizyka czy inżynieria.

Sądzę, że to właśnie świadomość fundamentalnego znaczenia poezji i estetyki, przenikających wszystkie rodzaje ekspresji i łączących procesy myślowe, wyróżnia pedagogikę stosowaną w Reggio Emilia. Zadaniem atelier jest wcielenie tych idei w życie. Język poetycki, wraz z zasadami etycznymi, stanowi podstawę wszelkiej edukacji i chroni przed degradacją kulturowo-społeczną, która prowadzi do przemocy i brutalności.



Rola atelier

Atelier nie jest specjalistyczną placówką edukacji dziennej, a nauczyciel-artysta (*atelierista*) nie specjalizuje się wyłącznie w dziedzinie sztuk pięknych – zdajemy sobie sprawę, że język artystyczny, w miarę rozwoju i dojrzewania, wchodzi w interakcje z innymi językami.

Atelier wywarło zauważalny wpływ na oświatę w Reggio Emilia, między innymi podkreśliło znaczenie otoczenia szkolnego – jakości architektury i wystroju wnętrz – lecz tym razem chciałabym opowiedzieć o mniej widocznych, choć arcyważnych efektach.

W pracy z dziećmi i nauczycielami zawsze więcej uwagi poświęcam procesowi tworzenia niż efektowi końcowemu. To podejście wynika z moich przekonań, których próbkę chciałabym zaprezentować w postaci krótkiego wykazu: nigdy nie należy patrzeć na przedmiot tylko z jednego punktu widzenia, najważniejsze w kolorze są odcienie, zmiana natężenia i barwy światła radykalnie zmienia sytuację obserwatora, technika to zarazem język (również mowa ciała i gestów), mózg momentalnie przetwarza wrażenia zmysłowe, które trzeba stale pobudzać, a język znaków graficznych jest o wiele bardziej złożony i pełniejszy niż się na ogół uważa.

.. Mogłabym wymieniać dalej, ale najważniejsze jest to, że na przytoczony wykaz można spojrzeć z poetyckiego punktu widzenia. Proponowane przeze mnie spojrzenie może nie tylko stać się podstawą nauczania języków ekspresyjnych – może także wpłynąć pozytywnie na rozwój wszystkich innych języków dzieciństwa, co pozwoli dzieciom zachować zachwyt i radość poznania.

Podam przykład, który dotyczy koloru. Kolor, aby być kolorem, musi posiadać wyrazistą tożsamość. „Pomarańczowy to kolor, który się śmieje” – komentuje trzylatek podczas malowania. Jeśli nauczyciel zna i lubi słynne obrazy Yvesa Kleina w kolorze ultramaryny, łatwiej rozpozna te same emocje u trzylatka, który nabiera niebieskiej farby i stawia pierwsze pociągnięcie pędzlem na kartonie przypiętym do sztalugi, a na widok gęstego błękitu ściekającego w dół po papierze woła rozemocjonowany: „Patrzcie, niebieski robi się sam!”.

Kropła błękitu, która sływa po papierze, tworząc nieoczekiwane rozgałęzienia i zakola... Być może rola atelier polega właśnie na tym, że pozwala zrozumieć poezję koloru, pozwala się nią wzruszyć wraz z dzieckiem i bynajmniej jej nie lekceważy.

A co zwykle dzieje się w szkole? Barwy dzieli się na główne grupy, a kompletnie pomija się odcienie, które tworzą rodzinę barw żółtych, niebieskich itd. – różniąc się jasnością, głębią czy nasyceniem i powodując różne wrażenia u odbiorcy. W szkole dzieci otrzymują uproszczone informacje, uczą się schematyzacji, a to odziera kolor z niezwykłości i nie wywołuje ani zaniepokojenia, ani zachwytu.

Wszyscy przychodzimy na świat z umiejętnością subtelnej różnicowania barw, ale tę umiejętność możemy zatracić, jeśli cywilizacja oparta na powierzchowności i pośpiechu odczyta nas zdziwienia, ciekawości i przeżywania, oferując nam edukację pozbawioną zmysłu estetyki. A przecież zmysł estetyki łączy się z etyką, postrzeganiem rzeczywistości i duchem czasu, i warunkuje rozwój intelektualno-emocjonalny.

Intensywność i empatia

Za szczególnie szkodliwe w edukacji uważam zmuszanie dzieci do powierzchownego traktowania tematu, który często bywa sztamowy i czysto formalny. W rezultacie zajęcia tracą sens, a sam proces uczenia nabiera charakteru mechanicznego, pozbawionego emocji, satysfakcji i intensywności. Uważam, że intensywność wrażeń jest bodaj najważniejszą cechą sztuki, gdyż stanowi odtrutkę na obojętność, a ta jest największym wrogiem poznania.



Dzieci traktują wszystko z naturalną empatią. Skoro uznajemy, że empatia ułatwia uczenie, to system edukacji powinien sprzyjać **niepieszemu** przyswajaniu wiedzy, która nie dzieli świata na mniej lub bardziej sztywne kategorie poznawcze. System edukacji musi pomagać uczniom odkrywać wzajemne powiązania i zależności między różnymi kategoriami i językami, i między różnymi obszarami nauki. Takie podejście spowoduje, że z troską i uwagą będziemy się odnosić do wszystkiego, również do środowiska, w którym żyjemy.

Eksperymenty ze światłem

Wybór **światła** jako głównego motywu zajęć w nowo otwartym atelier w międzynarodowym ośrodku im. Loris Malaguzzi w Reggio Emilia podyktowany był przede wszystkim atrakcyjnością tematu. W ramach projektu grupa cztero- i pięcioletków przeprowadziła eksperyment naukowy z odbijaniem promieni świetlnych, używając do tego celu luster o zróżnicowanych kształtach i wymiarach oraz kilku źródeł światła. Nachylenie luster pod różnymi kątami dawało fascynujące odbicia świetlne:

Caterina: Robimy bardzo ciekawe obrazy.
Alice: Wyglądają jak pajęczyny.
Arianna: Jak świetliste kwiaty.

Dzieci, tworząc **świetlne obrazy**, rozmawiają o tym, co robią i dostrzegają związek między wielkością lustra, jego odległością od źródła światła, kątem nachylenia a uzyskanym odbiciem.

Rossella: Jak postawię lustro tutaj, to chyba coś wyjdzie.
Arianna: Promienie nie będą dochodzić.
Rossella: Robimy próby... Może odkryjemy różnice [...] albo inne obrazy...
Michele: Musimy mieć ciszę i spokój [...] bo to trudna praca... badawcza.

Stopień trudności rośnie, gdy nadchodzi czas, by dzieci zadawały kolegom **łamiągłówni** **świetlne**, np. jak za pomocą światła uzyskać duże X. Zanim zada się zagadkę innym, należy samemu znaleźć właściwe ustawienie luster. Dzieci ponawiają próby, ale rozwiązanie wcale nie przychodzi łatwo:

Samuel: „Coś chyba jest nie tak z ustawieniem... Niech pomyślę... Już wiem, te lustra źle stoją... Spróbujmy tylko z dwoma lustrami”.

Dzieci wiedzą, że muszą wytrwale szukać rozwiązania i wreszcie je znajdują. Tę samą łamiągłównę zaprezentowano później grupie rodziców i nauczycieli – okazało się, że dorosłym też sprawiła kłopot.

Technika komputerowa

W atelier stosuje się oryginalne metody pracy również przy korzystaniu z techniki komputerowej. Nie boimy się eksperymentów, więc także w tym przypadku umożliwiamy dzieciom prowadzenie nowatorskich i twórczych

poszukiwań. Początkowo nasi mali podopieczni korzystali głównie z programów przeznaczonych dla użytkowników dorosłych, np. skanera zmodyfikowanego tak, by skanował obiekty trójwymiarowe; później wprowadziliśmy inne akcesoria: pióra bezprzewodowe, aparaty cyfrowe, kamery i projektory, dzięki którym można tworzyć i rzutować na ścianę ogromne, fantastyczne obrazy. Cały ten sprzęt komputerowy w połączeniu z bardziej tradycyjnymi technikami inspirująco wpływa na pracę zespołową, w której zabawa łączy się z odkryciem naukowym, a świat wirtualny z realnym. Najważniejsze jednak jest to, że dzieci dostają sprzęt **do ręki**, że mogą go poznać, a następnie wykorzystać.

W ten sposób coś, co istniało tylko w wyobraźni, niczym w inscenizacji przybiera realny kształt. W ten sposób atelier umożliwia przeżycie nowej przygody intelektualno-artystycznej – co nie znaczy, że rezygnujemy z ołówków, długopisów, plasteliny, drutu, papieru, tektury, nożyczek, kleju, gipsu czy gliny: są to nadal wspaniałe narzędzia, uczące rozwiązywania problemów, koncentracji i wytrwałości.

Dokumentacja

W atelier prowadzi się dokładną dokumentację procesu powstawania poszczególnych prac, co ułatwia dalszą analizę i ocenę. Poniżej przytaczam jeden z bardzo wielu przykładów dokumentacji badawczej, która powstaje w ciągu dnia w każdej naszej placówce. Jest to zapis rozumowania pięcioletka w związku z projektem, którego celem była analiza **zbiorowiska ludzi**.

Pracę z dziećmi dobrze jest zacząć, prosząc o przedstawienie tego samego obiektu z różnych punktów widzenia. W tym przypadku zasugerowano dwa takie punkty: tłum widziany z perspektywy stojącego dziecka i drugi, dość niecodzienny, tłum widziany z dachu budynku. Nauczycielka nie od razu zrozumiała, co przedstawia rysunek Filipa i poprosiła o dodatkowe objaśnienie pustych miejsc między poszczególnymi ludźmi. „Powiedziałem, że z góry widać tylko głowy ludzi, stopy i brzuchy pań, które będą miały dzidziusia, ale nie umiałem tego narysować. Zostawiłem puste miejsca na części, których nie widać, bo nawet jeśli ich nie widać, to przecież zajmują miejsce”. Okazało się, że rozwiązanie, które wybrał Filippo zastosowały też inne dzieci poproszone o narysowanie podobnej sytuacji z tej samej perspektywy.

„Atelier to miejsce dla niepokornych”

Taką definicję atelier podał Loris Malaguzzi. Kryje się w niej nadzieja na to, że wysiłkowi poznawania mogą towarzyszyć radość, odwaga i zabawa. Takim miejscem ma być atelier. Choć nie jest to zadanie łatwe, system oświaty powinien ów brak pokory docenić i uszanować.

Veà Vecchi (e-mail: info@reggiochildren.it), pracuje jako atelierista, zajmuje się działalnością wystawienniczą, wydawniczą i edukacyjną w firmie Reggio Children.

Przekształcanie rzeczywistości

HOLANDIA

Ana Angélica Albano pisze o znaczeniu sztuki jako formy wyrazu i o tym, że dobra edukacja artystyczna pomaga język sztuki odkrywać i chronić.

*Rzeka, która płynęła za naszym domem
wyglądała jak szklany wąż, i wіл się on za naszym domem.
Później przyszedł ktoś i powiedział: ten kształt, który
tworzy rzeka za waszym domem, nazywa się łukiem.
I nie było już szklanego węża.
Był łuk.
Myślę, że nazwa zubaża obraz.*

Manoel de Barros

Język sztuki

Zawsze, gdy przychodzi do mnie zaproszenie, by wygłosić wykład lub poprowadzić warsztaty dla nauczycieli przedszkolnych, zastanawiam się, jakie poglądy na dzieciństwo i sztukę mają moi słuchacze, i czy można by odmienić ich sposób pracy, włączając poezję do programu edukacji artystycznej. Jestem przekonana, że osoby pracujące z małymi dziećmi mogłyby się wiele nauczyć od malarzy i poetów, którzy przywracają naszemu spojrzeniu cechę wciąż obecną u dzieci – umiejętność dojrzenia w rzece szklanego węża wijącego się za domem...

Styl pracy nauczyciela jest dużo ważniejszy niż środki materialne, którymi dysponuje. Ów styl wynika z indywidualnych zamiłowań, które decydują nie tylko o tym, co nauczyciel lubi, ceni bądź uważa za piękne, ale także o tym, jak robi to, co robi. Każdy nasz ruch, gest i decyzja wypływa z naszych upodobań estetycznych i zostawia niepowtarzalne piętno – coś jakby „odcisk palca” – na wszystkim, czego się tkniemy. Jednak w przeciwieństwie do odcisku palca, który się nie zmienia, gust estetyczny można kształtować.

Nauczyciele, biorąc udział w zajęciach edukacji artystycznej, najczęściej oczekują praktycznych porad, które pomogą im w przygotowaniu zajęć przedszkolnych. Swoją placówkę traktują jak miejsce stosowania gotowych recept, a nie jak miejsce zdobywania wiedzy, dlatego najpierw trzeba im uświadomić, że sztuka to język, forma komunikacji pozwalająca przekazać to, czego nie oddają słowa. Linie, barwy, kształty i faktura to alfabet – jeden z pierwszych, jakimi posługuje się dziecko. Można nawet powiedzieć, że to pierwsze pismo dzieciństwa, bo każde dziecko rysuje – patykiem po piasku, kamykiem po ziemi, pędzlem po papierze. Bawiące się dziecko odciska własne piętno na zabawach i baśniach, których jest autorem. A przecież większość dzieci, gdy podrośnie, mówi, że nie umie rysować – jakby zapomniały języka, którym swobodnie posługiwały się jeszcze tak niedawno. Czy tak być musi?

Sami nauczyciele na ogół poświęcają niewiele uwagi własnej edukacji estetycznej, więc przyjmują, że umiejętność rysowania po prostu zanika, że pozostaje wyłącznie u osób wyjątkowo uzdolnionych. Poza tym sądzą, że uprawianie sztuki to kosztowne hobby i zbędny luksus, na który ich nie stać. Odwołując się do wiersza Manoela de Barrosa, można spytać: czy wraz z odchodzącymi szklanymi węzami, które przeobrażają się w łuki, ginie jakaś część świata wyobraźni?

Edukacja artystyczna

Edukacja artystyczna nie polega na prostym przekazywaniu informacji, nie wymaga też specjalnych uzdolnień. Konieczna jest za to wiedza, odpowiednie przygotowanie i konsekwencja. Trzeba się nią zajmować na co dzień, nie tylko w wyznaczone dni lub wtedy, gdy mamy trochę wolnego czasu. Należy przy tym dostosować zajęcia do poziomu intelektualno-emocjonalnego dziecka.

Podczas warsztatów często słyszę od nauczycieli, że wcześniej, na zajęciach z pedagogiki, nie mieli możliwości wypowiadania się za pomocą języka znaków. Teraz zaczynają rozumieć, że powinni poeksperymentować z różnymi materiałami i technikami, ale wiedzą też, że technika to jedynie środek do celu, nigdy cel sam w sobie.

Dzieci z ciekawością stawiają znaki, ponieważ w ten sposób ćwiczą przyswajaną wiedzę, komunikują o swoich odkryciach i snują opowieści. O wiele bardziej niż materiałów czy technik potrzeba im wartościowych przeżyć. Nie chodzi o natłok wrażeń czy bezustanne serwowanie nowości, ale o konsekwentne organizowanie zajęć, które pozwolą dzieciom na przyswojenie i pogłębienie wartościowej wiedzy. Bogactwo obrazów przedstawionych w rysunkach i malunkach zależy od ilości i jakości przeżyć dziecka oraz od atmosfery zaufania i współpracy stworzonej przez nauczyciela.

Impuls do działania może dać spacer po parku, przeczytana książka lub opowiedziany sen. Podczas przechadzki dzieci mogą na przykład zwracać uwagę na kolory, fakturę, dźwięki i zapachy, mogą też zbierać okazy do późniejszego wykorzystania w klasie, dzięki czemu utrwalały spostrzeżenia, opowiedzą o tym, co zaobserwowały i stworzą różne opisy (także symboliczne) swoich wrażeń. Później ugruntuja zdobytą wiedzę, wertując książki, czytając wiersze, opowiadając historyjki lub oglądając filmy, a w rysunkach i malowidłach ujawnią bogactwo tego, co przeżyły.

Zajęcia, które pozwalają odkrywać świat zewnętrzny, np. spacer po parku, są równie istotne, jak zajęcia, które pozwalają odkrywać świat wewnętrzny dziecka – opowiadanie snów, wspomnianie uroczystości świątecznych, deklamowanie wierszy czy przywoływanie ulubionych baśni. Nauczyciel musi być świadom istnienia różnych punktów widzenia i różnych upodobań swoich podopiecznych, musi powinien też umieć cierpliwie słuchać. Nie ma znaczenia, czy rysunki są udane, czy nie – ważne, aby miały sens, aby ukazywały zasięg i koloryt wyobraźni swoich autorów. Rysunek, tak jak wiersz, jest wyrazem specyficznego oglądu świata, który wymaga zgody na to, by poddać się wrażeniu. Magia sztuki polega na tym, iż sztuka „pokazuje, że rzeczywistość można przekształcać, można nad nią zapanować i można się nią bawić”.

Ana Angelica Albano pracuje na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Stanowego w Campinas (UNICAMP) w Brazylii.



Program „Sementinha”, znany też jako „Szkoła pod drzewem mangowym”, przeznaczony jest dla dzieci pozostających poza formalnym systemem oświaty. Program zaczęto realizować w 2001 roku w Santo Andre – przemysłowej dzielnicy Sao Paulo; objął on 200 dzieci w wieku 4-6 lat. Zaproponowano im warsztaty artystyczne i „opowiadania w walizkach”, czyli czytanie literatury dziecięcej przyniesionej w walizkach przez organizatorów. Najciekawszym pomysłem okazało się jednak stworzenie małych pracowni artystycznych, w których dzieci pracowały samodzielnie, same wybierały materiał i tematy prac.

Nauczycieli zafrapowała pomysłowość dzieci i zaskoczyła ich zdolność do utrzymywania porządku w pracowniach. Zespół pedagogiczny nie musiał kierować pracą – tylko uważnie obserwował, współpracował i pomagał. Sami nauczyciele nigdy wcześniej nie doświadczali takiej swobody na zajęciach. Byli zafascynowani, ale niezupełnie pewni możliwości swoich podopiecznych. Kluczem okazało się zaufanie, wiara w rozwój dzieci, w ich odpowiedzialność, umiejętność nadania formy temu, co niewidoczne i wyrażenia za pomocą obrazów tego, czego nie da się wyrazić słowami. Chcieliśmy zachęcić dzieci do komunikowania się poprzez rysunki, pokazać im, że rysowanie wyraża ich wewnętrzny świat obrazów i myśli. Pewna pięciolatka powiedziała: „Lubię rysować, bo kiedy rysuję, czuję, że bije mi serce”. Trudno o lepszy komentarz do tego, jak emocje towarzyszące ekspresji artystycznej łączą rozum z uczuciami.



Doświadczenia

Dzieci w Europie | nr 14(2) |

21

Miejsce dla sztuki

Wenche Rønning, Lillian Selvik, Anne Sofie Skogvold i Torunn Baade Aalstad piszą o tym, jak w pewnej niewielkiej miejscowości w Norwegii edukacja artystyczna ściśle wiąże się ze środowiskiem lokalnym.

W norweskim systemie oświaty od dawna poświęca się sporo uwagi edukacji regionalnej. Placówki szkolne i mieszkańcy podejmują wspólne działania, a środowisko lokalne odgrywa istotną rolę w przekazywaniu wiedzy. Cele współpracy bywają różne, ale z reguły odwołują się do sztuki lub innych form wyrazu artystycznego, głównie dlatego, że szkołę uznaje się za instytucję kulturotwórczą, ważną dla społeczeństwa, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, gdzie inne placówki kulturalne należą do rzadkości.

Edukacja regionalna pełni nie tylko rolę poznawczą: na wsi służy też tworzeniu silnej więzi z lokalną społecznością, ukazując dzieciom bogactwo możliwości tkwiących w ich środowisku. Programy regionalnej edukacji artystyczno-kulturowej ułatwiają nawiązanie kontaktów, zapewniają przeżycia estetyczne, pogłębiają wiedzę o miejscowej kulturze i upowszechniają znajomość regionu. Aspekt artystyczny edukacji regionalnej opisujemy na przykładzie jednej społeczności wiejskiej – gminy Steigen w północnej Norwegii.

Gmina Steigen

Malowniczy krajobraz okolic Steigen sprawia, że osiedla się tu wielu artystów. Tutejsze zabytki sięgają zamierzonych czasów, najstarsze pochodzą z epoki żelaza.

W gminie działają cztery szkoły (dla uczniów w wieku 6-16 lat), które ściśle współpracują z miejscową szkołą artystyczną. Szkoła artystyczna, współfinansowana przez państwo, gminę i samych uczniów (albo ich rodziców), prowadzi zajęcia muzyczne, plastyczne, taneczne i teatralne. Instruktorami są twórcy, wykwalifikowani nauczyciele oraz gminni lub powiatowi animatorzy kultury. Przedsięwzięcia artystyczno-kulturalne mają w Steigen długą tradycję i odgrywają ważną rolę w programie nauczania,

a przygotowują je wspólnie nauczyciele ze szkoły artystycznej i pozostałych szkół. Ponieważ gmina nie dysponuje specjalnym lokalem do prezentacji działań kulturalnych, spektakle i wystawy pokazywane są albo pod gołym niebem, albo w wynajętych pomieszczeniach – w placówkach opieki medycznej, miejscach kultu religijnego lub szkołach. Inscenizacje opowiadające o czasach wikingów wystawiano w scenarii historycznej, były też widowiska prezentowane nad brzegiem morza i w lesie; tablice przedstawiające walki wyzwolenie stanęły w wojennej fortecy Batterie Dietl, musicale i przedstawienia cyrkowe grano w salach gimnastycznych, a wystawy sztuki można było obejrzeć w miejscowych sklepach, przychodniach zdrowia lub w plenerze. Edukację regionalną ze sztuką pomagają łączyć ogólnokrajowy program pod nazwą „Bagaż kulturalny”, którego celem jest zapewnienie szerokiego dostępu do kultury. Dzięki programowi możemy zapraszać zawodowych twórców z okolicy i spoza Steigen, by prowadzili zajęcia w zwykłych szkołach i w szkole artystycznej. Według regionalnych założeń „Bagażu kulturalnego” w centrum uwagi zawsze powinien znajdować się uczeń, jego przeżycia i próby wyrażenia tych przeżyć za pomocą środków ekspresji artystycznej; proces twórczy należy traktować z równą powagą, jak powstałe w jego wyniku dzieło; a uczniowie powinni uczestniczyć we wszystkich etapach pracy twórczej, od planowania po rezultat końcowy.



Pracownia kultury i sztuki na farmie w Skjelstad

Punktem wyjścia oraz natchnieniem do działania może być miejscowa przyroda, gospodarka, przemysł, życie kulturalne, teatr i film, a także spektakularne wydarzenia rozgrywające się w okolicy. Przykładem takiej inspiracji jest pracownia kultury i sztuki na farmie w Skjelstad, którą prowadzi Lillian Selvik. Dzieci i młodzież mogą tam eksperymentować z różnymi formami artystycznymi.

Lillian, do której należy pracownia, przez wiele lat prowadziła zajęcia plastyczne i teatralne w szkole artystycznej w Steigen. Obecnie w swojej pracowni przygotowuje i realizuje rozmaite działania twórcze wraz z dziećmi i młodzieżą. Lillian bardzo poważnie traktuje młodych współpracowników, szanuje ich punkt widzenia i pozwala im przejmować inicjatywę. Doskonale zdaje sobie sprawę, że ten sposób działania może powodować chaos, więc dba o to, by w twórczym nieładzie nie zagubiły się podstawowe założenia pracy.

Główny projekt realizowany w pracowni nosi tytuł „Od morza do lasu” i ma na celu uświadomienie odbiorcy, że sztuka jest integralną częścią natury. Z tego projektu rozwinęły się projekty poboczne; niektóre z nich włączono do oferty „Bagażu kulturalnego” i szkoły artystycznej w Steigen.

Ważną osobą dla pracowni jest miejscowy artysta Thor Arne Losnedahl. To on wykonał wszystkie rzeźby znajdujące się w pracowni. Środki wyrazu artystycznego, które stosuje Thor i jego postrzeganie związków między sztuką a naturą doskonale mieszczą się w założeniach programowych placówki.

Latem 2004 roku powstał następny projekt zatytułowany „Baśniowa farma”. W stodole na farmie postawiono ekrany ścienne obite materiałem i zorganizowano tradycyjną wystawę malarstwa, grafiki i rękodzieła artystycznego. Aby wystawę uatrakcyjnić dla dzieci, w ścianach wykonano otwory, przez które zwiedzający mogli oglądać postaci z bajek znajdujące się w pomieszczeniu po drugiej stronie.



Każdego lata organizowane są w galerii wystawy tematyczne różnych artystów, i prowadzone są także urozmaicone działania plenerowe.

Działania plenerowe w formie ścieżek kulturalnych łączą świat sztuki ze światem fantazji. Jedną ze ścieżek wiedzie od morza i z powrotem przez świerkowy las z punktami obserwacyjnymi.

Ważne jest, by w działania angażowała się jak największa liczba mieszkańców, bo tylko wówczas inicjatywy mają sens i rodzą nowe pomysły. Projekt zrealizowany z okazji dnia św. Michała (*Michaelmas*) zgromadził na farmie 500 osób, które razem śpiewały, rysowały i przeszły trasę w lesie połączoną z czytaniem wierszy, wystawą prac plastycznych oraz muzykowaniem i wybijaniem rytmu za pomocą przypadkowych przedmiotów.

Leśne ścieżki kulturalne umożliwiają czynne uczestnictwo w działaniach łączących sztukę i naturę. Na skraju lasu stoi figura łosia. Wykorzystaliśmy ją w projekcie „Łoś”, w trakcie którego dzieci tworzyły wizerunki i maski łosia oraz używały ich w inscenizacjach teatralnych. Figura łosia była świadkiem widowisk teatralnych, w których przedstawiano bajki o łosiu i śpiewano o nim piosenki.



Domki dla ptaków

Na drzewach wiszą budki lęgowe i teraz latem słyszeć śpiew różnych gatunków ptaków. To dobry sposób by uczyć się słuchać ciszy – bo nie można zrozumieć ciszy, jeśli się jej nigdy nie doświadczyło.

Podziwianie przyrody, przeżywanie jej razem, rozmawianie o morzu, o górach – to niezły sposób na poznawanie regionu.

Ptaka odleciał. Olbrzymie gniazdo z trzema dużymi jajami. Jaki ptak je zostawił? Jak się czuje ktoś, kto odchodzi? A jak się czuje ten, kogo się opuszcza?

Być krokodylem w środku zimy to marny los. Próba wyobrażenia sobie zmarzniętego krokodyla może stać się punktem wyjścia do rozmów na temat klimatu i środowiska naturalnego.



Rzeźby Thora Arnego wtopiły się w otoczenie, ale ich efekt jest uzależniony od pory roku.

Głęboki staw z kamienną rzeźbą zaprasza, by usiąść w ciszy i patrząc na wodę, pograć się w filozoficznej zadumie.

Torunn Baade Aalstad kieruje szkołą artystyczną w Steigen. Lillian Selvik jest artystką i właścicielką pracowni na farmie w Skjelstad. Anne Sofie Skogvold, dawna dyrektorka szkoły w Steigen, obecnie pracuje w instytucie naukowym w Nordland. Wenche Rønning (e-mail: Wenche.Roenning@nforsk.no).



Edukacja za jedno kliknięcie

Elisa Marques i Pedro Sousa piszą o tym, jak Internet zmienia sposób uczenia się dzięki temu, że umożliwia dostęp do materiałów na temat sztuki.



Dzieci korzystają z portalu DiaLugares.

Po co komu technika?

Od pewnego czasu w portugalskim systemie oświaty szczególnie ważne miejsce zajmuje nowoczesna technika – informatyka i telekomunikacja. Mimo to nadal nie udało się obalić pewnych mitów:

- Nowe media rozwiążą problemy oświaty bez konieczności wprowadzenia większych zmian w obecnym systemie.
- Samo zapewnienie dostępu do nowych mediów gwarantuje sukces edukacyjny.
- Nowe media to specyficzne narzędzie, przydatne tylko w realizacji niektórych zajęć.

Te mity mają deterministyczny charakter, ale przecież ani technika nie decyduje o społeczeństwie, ani społeczeństwo nie decyduje o technice. Zmiany i innowacje zależą od skomplikowanej sieci powiązań między techniką a jej zastosowaniami, szczególnie w placówkach edukacyjnych.

Sam dostęp do najnowszych rozwiązań technicznych nie wystarczy, trzeba jeszcze wiedzieć, jak z nich korzystać. Dlatego władze oświatowe muszą ponownie przeanalizować przyjęte założenia, a zwłaszcza treści i metody nauczania.

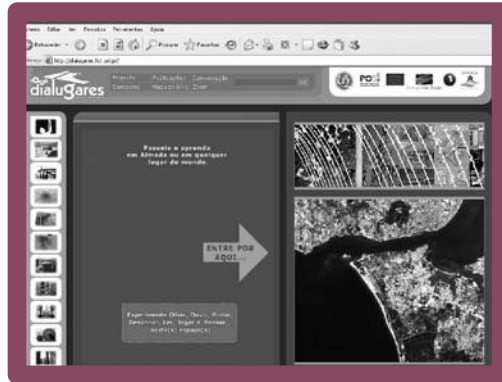
Czy wprowadzenie nowoczesnej techniki do szkół rzeczywiście zmieniło coś w oświacie? A może próbujemy rozwijać społeczeństwo informatyczne za pomocą tych samych metod, które posłużyły do rozwoju społeczeństw przemysłowych dwieście lat temu? Obecność nowoczesnej techniki w szkole można by uznać za innowację edukacyjną, ale czy nie jest tak, że komputery często traktuje się jak maszyny ułatwiające pisanie, odtwarzanie dźwięku i wymianę informacji, podczas gdy przekazywane treści i sposoby pracy pozostają bez zmian? Narzędzia są wprawdzie nowe, ale metody stare i mocno zwietrzałe.

W przypadku edukacji artystycznej istnieją przesłanki, by twierdzić, że nowoczesna technika przyniosła tylko nieznaczną zmianę w sposobie nauczania. Czy odwiedziny w muzeum internetowym sprawiają, że uczniowie uczą się inaczej, a może w gruncie rzeczy nadal jest to dobrze znana, stara metoda – wycieczka, podczas której przewodnik przekazuje wiedzę biernym odbiorcom informacji?

Kulturowy aspekt przekazywania wiedzy

Nowe podejście do edukacji artystycznej przy wykorzystaniu nowoczesnej techniki proponuje program **DiaLugares** realizowany na Wydziale Naukowo-Technicznym Nowego Uniwersytetu w Lizbonie. Jego głównym celem jest zachęcenie odbiorców – dzieci, młodzieży i dorosłych – by odczytywali i interpretowali kulturowe znaczenie różnych rodzajów miejskiej przestrzeni publicznej: muzeów, instytucji kultury, parków, ogrodów, placów. Miastem, które na razie objął program jest Almada niedaleko Lizbony. Miasto jest jak księga, którą można czytać na rozmaite sposoby, w zależności od stopnia i rodzaju posiadanej wiedzy na temat nauki i techniki, edukacji, kultury i sztuki. Wbrew staremu przyzwyczajeniu program stara się łączyć te dziedziny, co sprzyja całościowemu poznawaniu historii miasta.

DiaLugares – czyli wiedza powstaje w dialogu



Strona główna portalu DiaLugares

W ramach programu nawiązano współpracę z przedstawicielami społeczności lokalnej, zwłaszcza z nauczycielami i dyrektorami muzeów. Każde miejsce w mieście dokładnie przeanalizowano, biorąc pod uwagę różne tematy, na przykład historię miejsca (jego powstanie, rozwój i rolę kulturotwórczą), funkcję miejsca, jego wykorzystanie i wartość (estetyczną, artystyczną, ekonomiczną), cechy miejsca (kolor, kształt, strukturę, rytm, perspektywę, fakturę) oraz widoki i dźwięki. Powyższe treści rozważano w trzech głównych aspektach:

- **kontemplacja/spelnienie** – ten aspekt umożliwiał uczestnikom odwołanie się do własnej empatii, intuicji i doświadczenia;
- **eksperyment/kreacja** – ten aspekt umożliwiał poznanie kodów kulturowych związanych z poszczególnymi miejscami i zastosowanie różnych środków wyrazu dla przedstawienia swoich pomysłów;
- **refleksja/interpretacja** – ten aspekt zwracał uwagę na konieczność łączenia wiedzy z różnych dziedzin, na przykład sztuk pięknych, literatury, tańca, nauk przyrodniczych i matematyki, gdyż bez tego niemożliwy jest pełny ogląd świata.

Jedną nogą tu, drugą nogą tam (<http://dialugares.fct.unl.pt>)

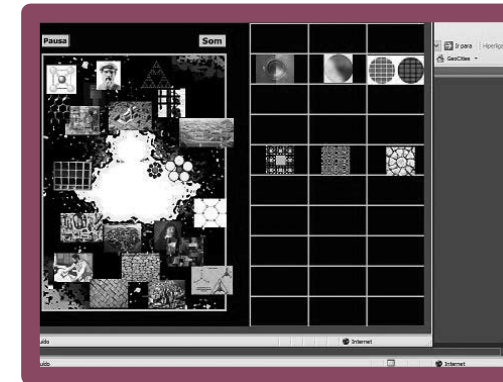
Program uczy nowego spojrzenia na przestrzeń publiczną przez pryzmat własnego przeżycia i doświadczenia; zachęca do odejścia od oficjalnego języka przewodników turystycznych i stworzenia alternatywnego multimedialnego opisu internetowego, łączącego tekst, muzykę i grafikę. Dzięki powstałym materiałom każdy gość strony internetowej może poznać Almadę i odtworzyć ją dla siebie. Przechodząc z przestrzeni fizycznej do wirtualnej i z powrotem, może podejmować rozmaite działania. Przykładem niech będą zajęcia plastyczne opracowane przy udziale dzieci:

- KSZTAŁTY, BARWY, LINIE
- KIM JESTEM?
- OBSZAR PAMIĘCI
- PYTASZ – WIESZ
- SKOJARZENIA

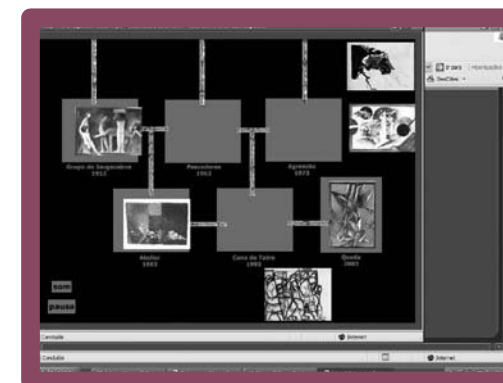
Najważniejsze wnioski

Opisane zabawy wraz z zachętą do tworzenia własnego materiału internetowego to przykładowe metody nauczania, które na pewno skłonią część uczestników do szukania na własną rękę informacji o przestrzeni miejskiej. Działania podjęte w Almadzie stanowiły etap pilotażowy programu; mieszkańcy uczyli się opisywać, analizować i interpretować obiekty i miejsca, odwołując się przede wszystkim do sztuk plastycznych, ale zgodnie z zasadą komplementarności wiedzy, nie zaniedbywali też innych dyscyplin. Program, który objął 2500 uczestników, z czego 1500 stanowiły dzieci w wieku 4-12 lat, pozwolił na zastosowanie techniki w edukacji artystycznej i rozwiązał parę mitów na temat sposobów korzystania z najnowszych rozwiązań technicznych. Z realizacji programu płyną pewne wnioski, które środowisko nauczycielskie powinno dogłębnie przemyśleć, a mianowicie:

- **Technika komputerowa jako narzędzie ułatwiające przyswajanie treści:** Internetu nie należy traktować wyłącznie jako źródła informacji. Jego wykorzystanie ma sens tylko wówczas, gdy łączy się z zajęciami interaktywnymi, sensownie pomyślanymi i zorganizowanymi według ściśle określonych kryteriów.



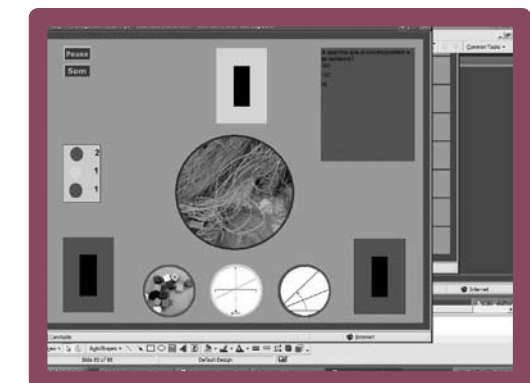
Dzieci ćwiczą umiejętności językowe, posługując się podobnymi obrazkami.



Gra uczy dzieci pojęcia czasu i przestrzeni. Dzieci poznają etapy życia i twórczości artystów, obserwują zmiany ich stylu.

- **Przestrzeń realna i wirtualna:** edukacja interaktywna powinna łączyć przestrzeń fizyczną i wirtualną oraz koncepcje wywiedzione ze sztuki lub innych dziedzin w logiczną całość metodyczno-sytuacyjną.
- **Metody nauczania:** uczestnicy powinni grać rolę wytwórców, a nie tylko odbiorców informacji.
- **Treści nauczania:** edukację artystyczną należy rozumieć jako poznawanie systemu symboli służącego do odczytywania i interpretowania rzeczywistości na różne sposoby.
- **Szkolenie nauczycieli:** nauczyciele muszą nabyć umiejętności prowadzenia zajęć artystycznych przez praktykę i refleksję na temat realizowanych działań. Realizacja własnych projektów pomoże im zmienić metody pracy z uczniami.

Elisa Marques (e-mail: emm@fct.unl.pt) i Pedro Sousa (e-mail: pas@fct.unl.pt), pracują na Wydziale Naukowo-Technicznym Nowego Uniwersytetu w Lizbonie.



Ta gra wzbogaca słownictwo. Dziecko widzi obraz i ma wybrać właściwą odpowiedź.



Dzieci korzystają z techniki mieszanej (malowanie + wklejanie) odtwarzając rytm, barwę, kompozycję, ekspresję i ruch.



Zabawa polega na tym, że obrazek się tnie, a następnie ponownie składa. Chodzi o obserwację całości i części.

Dobrze jest mieć pedagogów kultury

Annika Claesdotter pisze o zespole pedagogów kultury, który inspirowuje i wspiera nauczycieli przedszkolnych w szwedzkim mieście Halmstad.

Zespół pedagogów kultury powołany w Halmstad w 2005 roku ma za zadanie wspierać wszystkie miejscowe przedszkola. „Metodyka nauczania przedszkolnego odwołuje się do tradycji kultury” – mówi Maria Sandström, pełniąc rolę jednego z czterech pedagogów (*kulturpedagog*) w zespole. W pracy bardzo przydaje się jej wcześniejsze doświadczenie jako wychowawczynie przedszkolnej, tancerki, muzyka i instruktorki teatralnej.

W przedszkolu „Tomtebo” wychowawczynie Mona Severinsson opowiada dzieciom improwizowane baśnie, które zachęcają je do tworzenia własnych opowieści. „Potrzeba tylko odrobiny zachęty, inspiracji i bodźca do działania. Dlatego gdy zastanawialiśmy się, nad czym będziemy w tym semestrze pracować z pedagogiem kultury, przyszedł nam do głowy pomysł na opowiadanie i inscenizowanie opowiadanych historii. Dobrze jest mieć zespół pedagogów kultury złożony z doświadczonych nauczycieli, którzy nas odwiedzają i potrafią zainspirować zarówno dorosłych, jak i dzieci.”

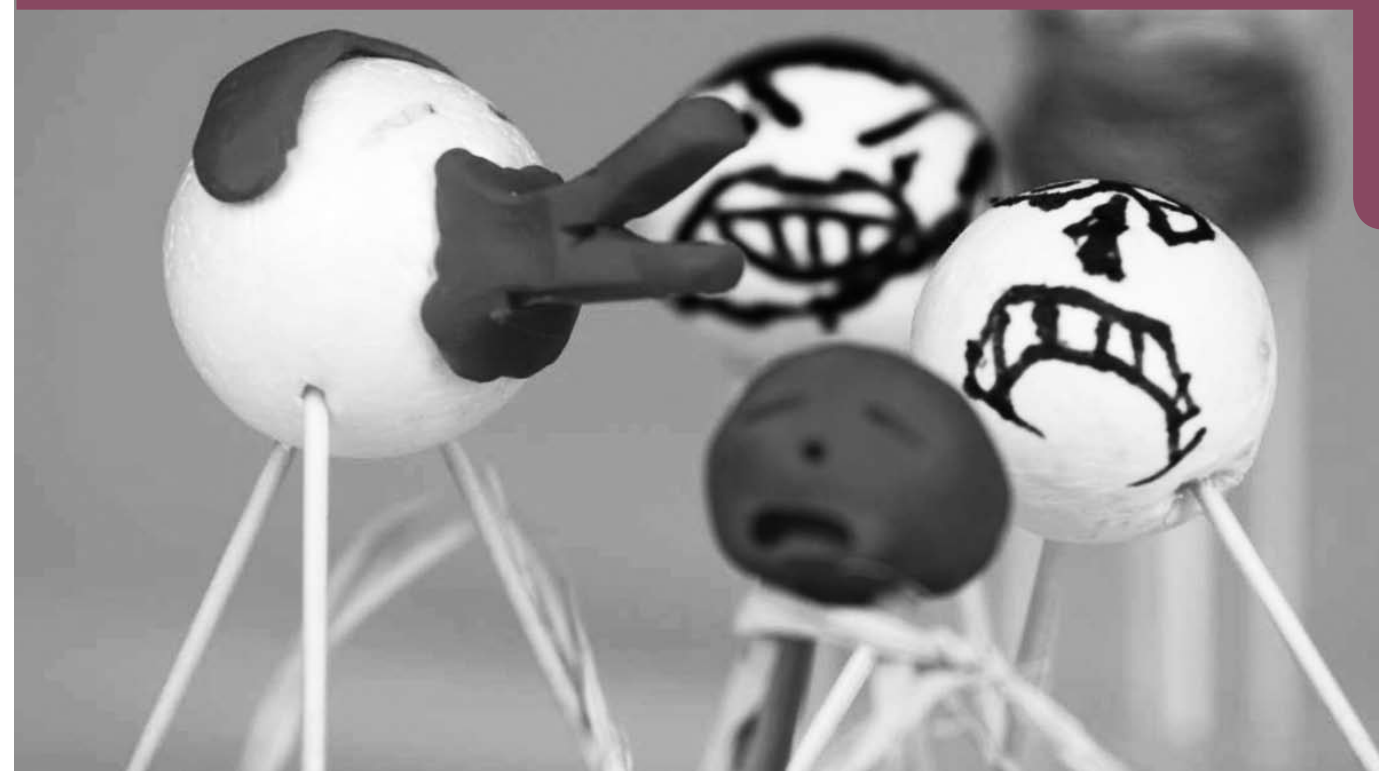
Podczas pierwszej wizyty w przedszkolu Maria Sandström spotyka się tylko z gronem pedagogicznym, by zadać kilka pytań, na przykład czy nauczyciele mają specjalne prośby lub wnioski i czy pracują nad konkretnymi tematami lub stawiają sobie określone cele. Od uzyskanych odpowiedzi zależą dalsze działania. Jeśli do placówki chodzą dzieci, dla których szwedzki nie jest językiem ojczystym, wówczas opowiadanie baśni jest znakomitą metodą edukacyjną. „Nauczanie języka to w Halmstad kwestia o pierwszorzędym znaczeniu” – mówi Maria Sandström. „Dzięki opowiadaniom dzieci opanowują język od podszewki, ponieważ opowieści oddziałują na ich emocje. Znajomość języka przychodzi wówczas w sposób naturalny”. A ponadto dzieci mogą się lepiej wczuć w przeżycia i sytuację innych osób. „Moim celem jest pokazanie dzieciom czarodziejskiego świata fantazji dzięki łączeniu muzyki, tańca i teatru. Chcę tego spróbować. Wiem, że nie każda propozycja zyska uznanie dzieci, czasem trzeba się liczyć z porażką”.

Zespół pedagogów kultury umożliwia nauczycielom przedszkolnym rozwijanie umiejętności zawodowych, dostarcza materiałów dydaktycznych i pomaga wprowadzać nowe metody pracy. „Zwykle korzystamy z materiałów, które są w placówce lub są łatwo dostępne” – mówi Maria Sandström. „Chcę zostawić po sobie ślad. Chcę, aby moje metody pracy wykorzystywano i ulepszano, gdy mnie już nie będzie. Nie tylko dzieci powinny skorzystać z moich odwiedzin”.

Każdego ranka przed wyruszeniem w teren pedagodzy spotykają się na wspólnym zebraniu. „Działanie w zespole jest ogromnym ułatwieniem. Możemy wspólnie omawiać pomysły i koncepcje. Ponadto pedagodzy pracujący samodzielnie muszą liczyć się z tym, że przedszkola będą ich wykorzystywać do zastępstw za nieobecnych nauczycieli” – mówi Maria Sandström. Najwięcej uwagi trzeba poświęcić placówkom, które znajdują się na terenach, gdzie nie ma bibliotek i innych instytucji kulturalnych oraz tym, które jeszcze nie korzystały z porad pedagoga. Ale są przedszkola – i jest ich немало – które pedagodzy kultury odwiedzają każdego roku.

Placówki mogą wybierać tematy zajęć spośród tych, które oferuje zespół pedagogów, a są to: sztuka, projektowanie, muzyka, rytm, taniec, zabawy ruchowe, gimnastyka oraz opowiadanie i inscenizowanie opowieści. „Oprócz tego organizujemy warsztaty i kursy doszkalające dla grup nauczycieli. Ważne jest, by doskonalili swoje umiejętności, by uwzględniali tematykę kulturalną w swoich codziennych zajęciach”.

Annika Claesdotter (e-mail: annika.claesdotter@lararforbundet.se), jest dziennikarką, pracuje w redakcji pisma „Tidningen Förskolan”, wydawanego przez szwedzki Związek Nauczycieli.



Ida Berendsen pisze o programie kształcenia duńskich nauczycieli, w którym poczesne miejsce zajmują zajęcia rozwijające poczucie estetyki.

Program zajęć artystyczno-warsztatowych

Kształcenie nauczycieli

W duńskich przedszkolach, a także w programach uczelni pedagogicznych, kwestiami o pierwszorzędym znaczeniu są rozwój osobowy i nauka demokracji. Jedno i drugie odbywa się w trakcie zajęć „artystycznych”. System edukacji nauczycieli odwołuje się do podwójnej tradycji. Pierwsza z nich – oświeceniowa – zainspirowała Hedwig Bagger i Annę Wolff do założenia pierwszego duńskiego przedszkola prowadzącego zajęcia w systemie freblowskim. Drugą, opartą na koncepcjach Jana Jakuba Rousseau, propagowała Sofie Riffbjerg (1886-1981), znana duńska specjalistka w zakresie psychologii rozwojowej. Tradycja oświeceniowa wykorzystywała metody wychowawcze, które nie polegały wyłącznie na nadzorze nad biernymi dziećmi, ale stwarzały możliwość zabawy z elementami śpiewu, muzyki, tańca, rysowania i malowania oraz nauki związanej z wykonywaniem tych zajęć. Natomiast tradycja nawiązująca do koncepcji Rousseau powoływała się na psychologię rozwojową i podkreślała rolę działań twórczych w kształtowaniu charakteru dziecka.

Z badań, które przeprowadził Stig Brostrøm wynika, że ta podwójna tradycja – formalne nauczanie oraz indywidualne podejście twórcze – stanowi fundament pracy w wielu duńskich przedszkolach. Do czasu wprowadzenia nowych regulacji prawnych, co nastąpiło w 2007 roku, tradycyjne założenia stanowiły podstawę programu kształcenia kadry pedagogicznej. Przez wiele lat jego tematem przewodnim była radość – radość tworzenia, kształtowania zmysłu estetyki i rozwijania zdolności twórczych. Uczelnie pedagogiczne jako jedyne w Danii miały w programie specjalny przedmiot – *værkstedsfag*, czyli w swobodnym przekładzie „zajęcia warsztatowe”.

***Værkstedsfag* – mariaż sztuki i nauki**

Zajęcia typu *værkstedsfag* nie uczą żadnej dyscypliny akademickiej w sensie klasycznym, ale łączą elementy technik obróbki materiałów, robót ręcznych i plastyki, i odwołują się do przedmiotów humanistycznych: historii sztuki, filozofii, antropologii, semantyki, teorii komunikacji i mediów. W ujęciu tradycyjnym zajęcia te dawały dzieciom możliwość twórczej ekspresji, eksperymentowania i prowadzenia samodzielnych działań, co sprzyjało wszechstronnemu rozwojowi osobowemu, uczyło krytycznego spojrzenia i w efekcie przyczyniało się do tworzenia nowego, lepszego społeczeństwa.



Ponadto dużo uwagi poświęcano twórczości abstrakcyjnej, którą można odnaleźć w spontanicznych rysunkach dziecięcych i w tzw. sztuce prymitywnej – widząc w niej oryginalny przejaw ekspresji twórczej, czytelnej i zrozumiałej dla wszystkich, nawet dla osób bez przygotowania artystycznego.



Globalizacja i zmiany w przedmiotach nauczania

Epoka postmodernistyczna przyniosła globalizację i rozwój nowych technik łączności, zrewidowała także powszechne spojrzenie na „jednostkę twórczą”. Dziś odchodzi się od koncepcji boskiego geniuszu artysty na rzecz idei, według której sztuka ma służyć organizowaniu życia codziennego. Kształcenie nauczycieli nie koncentruje się już na nowoczesności i emancypacji, lecz na potrzebie samookreślenia w kontaktach z innymi w warunkach rynku globalnego. Nie musimy już walczyć z aparatem władzy o poszerzenie sfer wolności, bo wolność stała się warunkiem osobistego rozwoju, w którym nie chodzi tylko o dokonywanie właściwych wyborów, ale także o wybór własnego „ja” spośród wielu możliwości.

Najnowsze badania przeprowadzone między innymi przez Annę Maj Nielsen z Uniwersytetu w Aarhus oraz Kirsten Drotner z Uniwersytetu Południowej Danii zmieniły nasz sposób pojmowania działań twórczych:

- Działanie twórcze nie polega na eksperymentowaniu, lecz na badaniu rzeczywistości.
- Proces twórczy to proces uczenia się.
- Działanie twórcze nie tylko przynosi radość i satysfakcję, ale także pomaga w rozwoju osobowym.

W dziele sztuki nie szukamy już prawdy – szukamy przeżyć i wiedzy odwołującej się do świata zmysłów. Tworzymy obiekty, które możemy podziwiać i interpretować w kontekście społeczno-kulturowym. Twórczość, która stanowiła czynnik rozwoju osobistego, stała się dziś czynnikiem formowania naszej tożsamości społeczno-kulturowej.

Jak to się robi w Kopenhaskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej

W Kopenhaskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (Københavns Pædagogseminarium) zajęcia artystyczno-warsztatowe dzielą się na trzy działy: rzeźba, ceramika oraz rysunek i malarstwo. Zajęcia z rzeźby obejmują obróbkę materiałów twardych, czyli

drewna, metalu i kamienia; z ceramiki zaś formowanie materiałów miękkich; do ostatniego działu zalicza się także grafikę oraz techniki cyfrowe. Studenci uczą się wykorzystywania metod eksperymentalno-artystycznych połączonych z zabawą podczas tworzenia rzeźb, obrazów i przedmiotów codziennego użytku do celów praktycznych lub estetycznych.

W roku 2007 wprowadzono nowe przepisy odnoszące się do kształcenia nauczycieli i zajęcia artystyczno-warsztatowe połączono z zajęciami ogólnotechnicznymi w ramach kursów licencjackich. Nowy przedmiot, zwany *værksted*, *natur og teknik* (rzemiosło, przyroda i technika), koncentruje się na przeżywaniu, doświadczaniu i opisywaniu przyrody, obrazów i obiektów, a za jego zaliczenie studenci otrzymują aż 30 punktów na 210 wymaganych do ukończenia kursu. Przyszli nauczyciele muszą umieć stwarzać dzieciom możliwości rozwoju przez poznawanie świata przyrody i kultury. Muszą umieć wykorzystywać twórcze, eksperymentalne aspekty sztuki, nauki i techniki. Muszą też znać różne rodzaje ekspresji twórczej, poza tym sami powinni rozwijać własną kreatywność i ciekawość, a także proponować nowe metody dydaktyczne. Nowy przedmiot postrzega tworzenie nie w kategoriach wykonywania, ale w kategoriach innowacyjności.

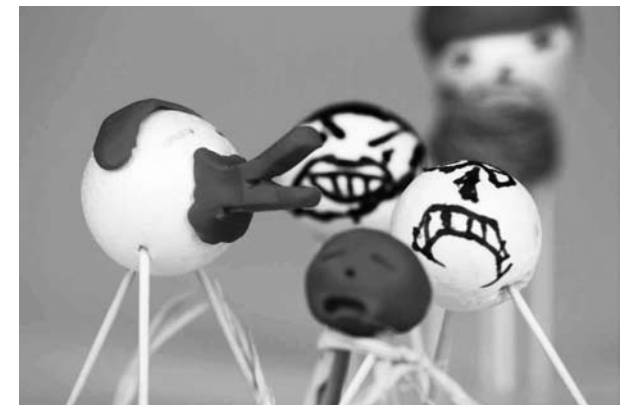
Program nauczania w nowym systemie kształcenia

Program nauczania w nowym systemie kształcenia wygląda następująco: najpierw studenci rozwijają swoje umiejętności związane z ekspresją wizualną, uczą się obserwacji, a następnie odtwarzają swoje przeżycia, używając technik graficznych lub malarskich. Gdy osiągną biegłość w posługiwaniu się materiałami, technikami i środkami wyrazu artystycznego, zaczynają pracować nad projektami, opierając się na nowych metodach „kołażowej mapy mentalnej” (zainteresowanych szczegółami prosimy



o kontakt z autorką). Wygląda to tak: studenci sporządzają mapę mentalną pojęć i obrazów tworzonych przez grupę, z którą zamierzają pracować, jednocześnie szukają nowych metod wykorzystania własnych umiejętności artystycznych. W ten właśnie sposób w 2002 roku dwie studentki naszej uczelni Mette Mørck Christensen i Jane Jenny Shested stworzyły „*Ramatisering*” (w duńskim słowo „*rama*” pochodzi z greki i oznacza „widzieć”). Nowa metoda polega zatem na wizualizacji pomysłów dzieci opowiadających o swoim życiu codziennym.

Jeden z projektów zrealizowanych dzięki tej metodzie doprowadził do ożywienia kontaktów i lepszego porozumienia między nauczycielami a dziećmi pochodzącymi ze środowisk imigranckich. Dzieci odkryły, że mogą inaczej funkcjonować w społeczeństwie. Uczestnicy projektu wykonali figurki przedstawiające to, o czym chcieli porozmawiać. Na fotografii widać figurki, które ulepił jeden z chłopców (on sam to środkowa czerwona figurka), aby pokazać swoje nastawienie wobec kolegów (figurki z wykrzywionymi minami), rodziny (figurki w tle) i nauczycielki, która unikała angażowania się w problemy wychowanków, bo wszystko – „spływało po niej jak po kaczce”.



Przemawiając w imieniu dzieci, figurki zapewniają im poczucie bezpieczeństwa. W ten sposób można opowiedzieć nawet o bolesnych przeżyciach – podobnie jak od wielu stuleci czyniła to sztuka.

Ida Berendsen (e-mail: ibe@kbhps.dk), prowadzi zajęcia artystyczno-warsztatowe dla studentów pedagogiki w Kopenhaskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (Københavns Pædagogseminarium).

Długi czas naświetlania

POLSKA

Spakowały kilkanaście tekturowych pudełek, kolorową krepinę i niezliczone pokłady energii. Pojechały do Szaflar i Nowego Sącza, żeby zilustrować legendy... Marta Kotlarska – jedna z koordynatorek projektu „Romski Pstryk” – opowiada o swoich doświadczeniach w pracy z dziećmi z dwóch cygańskich osiedli.

Paulina Capała: Jak przygotowywałaś się do „Romskiego Pstryka”?

Marta Kotlarska: Pierwszy etap przygotowań do projektu polegał na szukaniu informacji i kontaktów z osobami, które mają doświadczenie w pracy z mniejszością cygańską. Wiele mnie te poszukiwania nauczyły. Rozwiały pewne wyobrażenia dotyczące sytuacji Cyganów w Polsce. Okazało się, że obok **Słowacji** mamy największe trudności z nawiązaniem dialogu z tą społecznością. Dowiedziałam się wtedy o pilotażowym programie realizowanym w Małopolsce na rzecz mniejszości romskiej. Poznałam Andrzeja Grzymałę-Kazłowskiego – koordynatora programu grantowego na rzecz Cyganów w MSWiA. To on był moim pierwszym źródłem informacji, on także poznał nas z Goską Mirgą, która jest wielką cygańską patriotką i biegle mówi po cygańsku.

P.C.: Dlaczego to było takie ważne? Żeby pracować z Cyganami potrzebowałaś przewodnika?

M.K.: Tak. Enklawy cygańskie nie są dostępne dla kogoś z zewnątrz tak po prostu. Gdybyśmy przyjechali bez wcześniejszego przygotowania, zostalibyśmy potraktowani jak intruzy. Pracując w Starym Sączu, każdego kolejnego dnia zastanawialiśmy się, czy zostaniemy wpuszczeni na osiedle, żeby prowadzić warsztaty. Cyganie są bardzo nieufni, ich społeczność rządzi się swoimi prawami. Trzeba je znać i szanować, tylko w ten sposób można zdobyć niezbędne zaufanie. Dlatego w naszych działaniach bardzo ważne było to, że nawiązaliśmy współpracę z osobami, które znały lokalne środowisko od dawna, mówiły w ich języku lub po prostu wywodziły się z pośród nich.

P.C.: Korzystaliście także ze wsparcia asystentów romskich. Kim są ci ludzie i jaką pełnią funkcję?

M.K.: Asystent romski to osoba ze społeczności, która pełni funkcję „rodzica” wszystkich dzieci. Pilnuje, żeby dzieci chodziły do szkoły, były czyste...

P.C.: Rodzice o to nie dbają?

M.K.: Cygańskie dzieci często pochodzą z biednych, wielodzietnych rodzin ... Duży odsetek dorosłych Romów to analfabeci. Nie doceniają roli edukacji. Szkoły traktują jako zło konieczne, kojarząc ją z represjami i zagrożeniem dla romskiej tożsamości. Nie potrafią pomóc dzieciom w nauce, nie umieją rozwijać ich zainteresowań.

P.C.: Jak, w takim razie wspominasz pierwszy kontakt?

M.K.: Przeniosłam się w inny świat: inny język, inne stroje, inne zwyczaje. Wiedziałam, że nie przekroczyłam granicy, ale czułam, że jestem bardzo daleko od codzienności, którą dobrze znam. W pewnym sensie przekroczyłam jakąś granicę.

P.C.: Wszłaś w ten świat z aparatem fotograficznym, a właściwie z pudełkiem zamienionym w aparat. Dlaczego zdecydowałaś się pracować metodą fotografii otworkowej? Czy dzieci nie były rozczarowane tym, że zamiast aparatu cyfrowego dostały zwykłe pudełko?

M.K.: Z doświadczenia wiem, że działania z kamerą obscurą i fotografią otworkową bardzo dobrze sprawdzają się w różnych środowiskach. Dla mnie w pewnym sensie to praca na płaszczyźnie symboli. Wiadomość, jaką wysyłamy poprzez nasze spotkania można zamknąć w zdaniu: Macie niewiele, a jesteście w stanie dużo zrobić. Wystarczy zwykłe pudełko. Chęć, żeby podjąć jakiekolwiek działanie. Podczas pierwszego dnia warsztatów robię prezentację dotyczącą fotografii otworkowej. Pokazuję zdjęcia i slajdy, które wyjaśniają, na jakiej zasadzie można malować światłem. Prezentacja pomyślana jest tak, żeby z jednej strony wytłumaczyć o co „w ogóle chodzi”, a z drugiej, żeby przedstawić fotografię otworkową jako coś niezwykłego, magicznego. Poza tym w jednym z pomieszczeń, w których pracujemy, budujemy kamerę obscurę. Zamieniamy pokój w wielki aparat fotograficzny i zapraszamy dzieci do środka. Być wewnątrz aparatu, obserwować jak powstaje obraz to doświadczenie, które sprawia, że dzieci mają poczucie udziału w czymś wyjątkowym.

Doświadczenia

Dzieci w Europie | nr 14(2) |

33

P.C.: W pracy z dziećmi bardzo często ważny jest natychmiastowy efekt. Fotografia otworkowa odciąga ten efekt w czasie. Jak sobie z tym radziliście?

M.K.: Oczywiście nie było to łatwe. Postanowiliśmy w naszych działaniach dać mocny komunikat: nie jesteście w niczym od nas gorsi, macie bogatą wyobraźnię, sami możecie coś stworzyć. Partnerskie traktowanie zachęciło dzieci do angażowania się w projekt – pokazało, że traktujemy je całkiem poważnie. Dzieci potrzebowały pozytywnych wzmocnień, ale zależało nam też na tym, żeby podjęły wysiłek i żeby same przekonały się, że to co robią ma jakąś wartość. W Szaflarach fotografia otworkowa zadziałała świetnie. Dzieci same tworzyły scenografię, wymyślały kadr. Zaangażowały się w proces od początku do końca. W Nowym Sączu z kolei sytuacja wyglądała inaczej. Tam dzieci wychowują się w znacznie gorszych warunkach, brakuje im skupienia i całodniowa praca z nami była dla nich sporym wysiłkiem. Miałam wrażenie zupełnej pracy u podstaw. Dzieci nie mówiły po polsku, nie potrafiły czytać i pisać, niektóre nie знаły nawet alfabetu i nie potrafiły liczyć. Były bardzo zaniedbane, miały wszy, część z nich nie miała ubrań na zmianę. Ze względu na trudne warunki zmieniliśmy troszkę formułę współpracy. Jedną bajkę opowiedzieliśmy za pomocą fotografii otworkowej, a dwie pozostałe pracując na sprzęcie cyfrowym. Tu efekt natychmiastowości okazał się pomocny. Dzieci cieszyły się, rozpoznając siebie i znajomych na zdjęciach.

P.C.: Wspominałaś o bajkach czy może legendach cygańskich, do których dzieci przygotowywały fotograficzne ilustracje. Skąd taki pomysł?

M.K.: Fotografia otworkowa ma w sobie coś magicznego. Zdjęcia są nieostre, nie do końca można także przewidzieć końcowy efekt pracy. Jest w tym coś bajkowego. Wykorzystując cygańskie legendy, chcieliśmy wciągnąć dzieci do jeszcze intensywniejszej pracy. Malowanie tła, robienie strojów z bibuły, chwilowe przeistoczenie się w postać z bajki to działania mocno angażujące. Legendy to próba poszukania wartości pozytywnych, dumy z bycia Cyganem. Wybraliśmy bajki napisane przez Jana Mirgę, który sam jest Cyganem, a nie bajki, które kiedyś spisywał po polsku Jerzy Ficowski. Dzięki temu opowieści były bardziej współczesne i dzieci łatwiej się z nimi identyfikowały.

P.C.: Z dziećmi w Szaflarach współpracowało się dużo łatwiej niż z Nowego Sącza? Co o tym zdecydowało?

M.K.: Nie można tak powiedzieć, to była inna praca. Z dziećmi w Szaflarach dużo łatwiej było nawiązać kontakt. Dobrze rozumiały polski, same mówiły po polsku. Potrafiły czytać. Nad utrzymaniem porządku sprawnie czuwała miejscowa asystentka romska – Zenka. Dzieci wiedziały, że są pewne zasady, do których muszą się stosować. Dorosli z Szaflar przestrzegali kodeksu cygańskiego. Świat, w którym obowiązują jakieś normy jest bardziej przyjazny i uporządkowany. W Szaflarach dzieci chodziły do normalnej szkoły, dzieci z Nowego Sącza nie miały już tyle szczęścia. W Nowym Sączu istnieje jedna z niewielu w Polsce tzw. klas romskich. Do takiej klasy chodzą wszystkie dzieci niezależnie od poziomu wiedzy i wieku. Z opowieści dzieci wyłaniał się ponury obraz małej, piwnicznej salki, w której się siedzi i nic z tego nie wynika... Dzieci nie rozumiały bardziej skomplikowanych wyrażań nawet po cygańsku. Bajki rozpisaliśmy na punkty i w ten sposób próbowaliśmy ułatwić im pracę. To było dla nas niezwykle silne doświadczenie.

P.C.: Dla dzieci to także było nowe i silne doświadczenie. Projekt miał mocny punkt zwrotny. Na czym polegał i czemu miał służyć?

M.K.: Chcieliśmy doprowadzić do tego, żeby dzieci wyszły poza swoje środowisko i sprawdziły się w roli tych, którzy przekazują zdobyte umiejętności dalej. Punktem zwrotnym był moment

zakończenia prac nad legendami. Z powstałych fotografii złożyliśmy wystawę. Pokazaliśmy ją w szkole w Szaflarach. Romskie dzieci poprowadziły warsztaty, podczas których pokazywały, jak zrobić zdjęcie za pomocą camery obscury. To był bardzo ważny moment. Dzieci zobaczyły, że fajnie jest coś umieć i że przekazywanie tej wiedzy dalej dostarcza pozytywnych emocji. Buduje płaszczyznę porozumienia. Ułatwia kontakt na zewnątrz. Jeden z uczestników warsztatów, który w szkole miał opinię jękały i słabego ucznia, zrobił świetną prezentację. Opowiadając o fotografii otworkowej, nie jękał się. Budował ładne zdania. Mówił zwięźle i przejrzysto. Byliśmy z niego bardzo dumni, a co ważniejsze on z siebie też.

P.C.: Nagrodą dla najbardziej zaangażowanych dzieci był wyjazd do Starego Sącza. Udział w wystawie w miejscowej galerii i możliwość przeprowadzenia fotograficznej akcji ulicznej z mieszkańcami miasta. Czy dzieciom na tym zależało, chciały takiej nagrody?

M.K.: Tak. Pamiętam bardzo wzruszającą chwilę po wytypowaniu wyróżnionych dzieci. Rysio – nasz ulubieniec, który znalazł się w tym gronie, siadł na progu swojego domu, zdjął ubranie i zaczął się szorować. Uprał spodnie i koszulkę. Miał tylko jedną zmianę ubrania. Zależało mu na tym, żeby dobrze wyglądać. Był przejęty i traktował wyjazd bardzo serio.

P.C.: Fotograficzna akcja uliczna polegała na tym, że dzieci zapraszały przechodniów do wspólnego zdjęcia na przygotowanym wcześniej tle. Jak reagowali mieszkańcy Nowego Sącza?

M.K.: To było trudne doświadczenie. Dzieci rozdawały specjalne zaproszenia informujące o tym, czego akcja dotyczy. Reakcje przechodniów były bardzo różne. Zdarzało się, że ktoś je przegonił, ktoś inny wcisnął złotówkę w przekonaniu, że dzieci żebrzą. Stereotyp żebrzącego Cygana działa bardzo silnie. Dzieciom została przypisana pewna etykieta i trudno było przekonać przechodniów, że jednak chodzi o coś innego.

P.C.: Stereotypy dotyczą nie tylko żebrania...

M.K.: Niestety tak. Polacy postrzegali romskie dzieci jako mniej zdolne, opóźnione w rozwoju. Dzieci miały problemy w nauce wynikające z zaniedbania, ale i z tego, że nauczyciele nie chcieli dostosować tempa i metody nauczania do ich potrzeb. Barię był brak komunikacji na poziomie języka, ale i brak zrozumienia, że dzieci romskie nie mają takich warunków rozwoju, jak przeciętne dziecko pochodzenia polskiego. Mali Cyganie często uczą się mniej chętnie, bo nie mają pozytywnych przykładów w swoim otoczeniu. Dodatkowo czują się skreśleni przez „ludzi z zewnątrz”. Koło się zamyka.

P.C.: „Romski Pstryk” miał przeciwdziałać tej sytuacji? Taki postawialiście sobie cel?

M.K.: Jesteśmy realistami. Nie spodziewaliśmy się cudów. Zdajemy sobie sprawę z tego, że nasze działania to zaledwie kropla w morzu potrzeb. „Pstryk” pomyślany był jako możliwość konstruktywnego spędzenia czasu pozaszkolnego. Chcieliśmy, żeby dzieci zobaczyły, że można postawić sobie jakiś cel i go osiągnąć. Chcieliśmy, żeby zdobyły praktyczne umiejętności, które staną się pretekstem do wyjścia poza swoją społeczność; żeby udowodniły sobie i innym, że mają świetne pomysły i potrafią z niewielką pomocą zrobić coś wartościowego. Myślę, że te cele przyświecały naszym działaniom i że udało nam się je osiągnąć. Opracowujemy teraz publikację, którą chcemy przedstawić szerszemu odbiorcy. Mam nadzieję, że album z legendami, do których ilustracje zrobiły dzieci pomoże lepiej zrozumieć specyfikę mniejszości romskiej.



Marta Kotlarska – fotografka, antropolożka i animatorka Akademii Pstryk. Doświadczenie w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym zdobyła między innymi współpracując z ośrodkiem Markot Bajka w Warszawie oraz prowadząc własne działania z dziećmi mieszkającymi na warszawskiej Pradze Północ. Realizowany przez nią projekt „Canaletto – magiczna skrzynka mistrza Belotto – Warszawa wczoraj i dziś” prezentowany był w Zamku Królewskim w Warszawie jako wyróżnienie w dziedzinie edukacji o polskim dziedzictwie kulturowym.

Muzyka w Palestynie

Nawet w najtrudniejszych warunkach sztuka może być inspiracją dla dziecka.

Ośrodek Qattan dla dzieci w Gazie

Ośrodek Qattan, który powstał dzięki funduszom prywatnym, dysponuje księgozbiorem liczącym 95 tysięcy publikacji przeznaczonych dla dzieci, rodziców i nauczycieli oraz prowadzi wiele ogólnodostępnych działań. Wkrótce po otwarciu Ośrodka w roku 2005 zorganizowaliśmy pierwszy w Gazie koncert muzyki klasycznej dla dzieci. Muzycy, którzy nie byli pochodzenia arabskiego, grali utwory Mozarta i Beethovena

W Gazie rzadko można usłyszeć muzykę klasyczną, a różni się ona bardzo od popularnych melodii egipskich czy palestyńskich. Ponieważ szkoły właściwie nie prowadzą zajęć wychowania muzycznego, pracownicy Ośrodka nie byli pewni reakcji publiczności, która nie przywykła do spokojnego słuchania muzyki na siedząco.

Na koncert – i to sporo przed czasem – przyszło 200 przejętych dzieci, większość po raz pierwszy w życiu miała okazję brać udział w takim wydarzeniu. To może się wydać niewiarygodne, ale mali uczestnicy w ciszy i skupieniu chłonili słowa jednego z wykonawców, gdy ten opisywał instrumenty, kiedy zaś rozpoczął się koncert, słuchali uważnie i wspaniale reagowali na muzykę.

W ubiegłym roku tematem przewodnim letniego programu Ośrodka była muzyka i sztuki plastyczne. Zaproponowaliśmy dzieciom wiele interesujących zajęć i w ciągu miesiąca zdołaliśmy przyciągnąć 11 tysięcy młodych uczestników oraz ich rodziców. Hanan, matka trójki dzieci w wieku od 9 do 12 lat, wzięła udział w kursie śpiewu. „Nie zdawałam sobie sprawy, że moje dzieci mają takie zdolności muzyczne, wiedzę i zapal” – powiedziała.

Niestety sytuacja w Gazie jest bardzo trudna. Okupacja oznacza, że rodzinom brakuje podstawowych środków do życia; nie wolno też podróżować. Miejscowej ludności grożą zbrojne napady i celowe przerwy w dostawach prądu. Mimo to mieszkańcy wciąż marzą o normalnym życiu i lepszej przyszłości dla swoich dzieci. Wielu życzyłoby sobie, aby w Gazie powstała szkoła muzyczna, ponieważ muzyka przynosi spokój, choć na razie należałoby powiedzieć, że dla Palestyńczyków jest to spokój wyłącznie wewnętrzny.

Gdy co dzień rano przychodzę do Ośrodka i widzę setki dzieci, zaabsorbowanych czytaniem, śpiewaniem i zgłębianiem innych fascynujących dziedzin – informatyki, muzyki czy plastyki, to nie mam wątpliwości, że czeka nas lepsza przyszłość. Przeczucie mi to podpowiada. I wiem też, że nasz Ośrodek, podobnie jak inne ośrodki kultury, to w tej chwili jedyne źródło nadziei, że nasze marzenia mogą się ziścić.

Reem Jabr (e-mail: www.qattanfoundation.org), kieruje Ośrodkiem Qattan dla dzieci.

Projekty z Ramallah – wychowanie muzyczne w Palestynie i na Bliskim wschodzie

Jakiś czas temu dwóch artystów-intelektualistów Daniel Barenboim (Izraelczyk) i Edward Said (Palestyńczyk) doszło do wniosku, że należy wspomóc edukację muzyczną w Palestynie, założyli więc Fundację Barenboima-Saida, która uruchomiła program wychowania muzycznego na Zachodnim Brzegu Jordanu. Głównym celem Fundacji jest tworzenie sprzyjających warunków dla rozwoju edukacji i życia muzyczno-artystycznego w regionie oraz zorganizowanie w Palestynie młodzieżowej orkiestry muzycznej.

Przedsięwzięcie dotyczy nie tylko rozwoju uzdolnień muzycznych – na zajęciach indywidualnych i grupowych dzieci pod okiem nauczycieli ćwiczą także koncentrację i zdolności ruchowe. Podczas spotkań chóru i orkiestry szczególnie liczą się praca zespołowa i swobodna wymiana myśli. Z kolei lekcje śpiewu wzbogacają umiejętności językowe uczniów. Regularnie odbywają się koncerty muzyki kameralnej, a w ramach programów wymiany młodzieżowej organizuje się coroczne warsztaty muzyczne i orkiestrowe dla młodych muzyków z Europy, także we współpracy z zagranicznymi akademiami.

W roku 2006 Fundacja Barenboima-Saida otworzyła w Ramallah placówkę muzyczną, w której nauczyciele prowadzą indywidualne i grupowe lekcje gry na instrumentach dla około setki miejscowych dzieci. Dzięki

pomocy finansowej Fundacji w okolicznych wsiach działa kilka chórów, w których śpiewa 250 młodych ludzi. Lekcje śpiewu odbywają się też w obozie dla uchodźców w Balata koło Nablusu. Prowadzone są programy szkoleń dla nauczycieli, których głównym tematem jest wychowanie muzyczne. Wiosną 2006 roku nauczyciele przedszkolni z Palestyny uczestniczyli w warsztatach w Nablusie i Ramallah. Tutejsi utalentowani młodzi muzycy mają szansę na stypendium zagraniczne, a po powrocie do domu mogą wnieść swój wkład w rozwój życia muzyczno-kulturalnego w Palestynie.

Od roku 2005 Fundacja Barenboima-Saida prowadzi warsztaty muzyczne i orkiestrowe w Ramallah oraz w Nazarecie. Dwa razy w roku młodzi muzycy arabscy z Galilei i Palestyny spotykają się na wspólnych próbach i koncertach. Dzięki temu młodzi Palestyńczycy z dwóch krańców Palestyny mają okazję do lepszego poznania się i współpracy.

Muna Khleifi (e-mail: www.barenboim-said.org), pracuje na stanowisku koordynatora w Fundacji Barenboima-Saida w Ramallah.

Rozmowa z Ramzim Abu Redwanem

Ramzi Abu Redwan dzieciństwo spędził w obozie dla uchodźców Al-Amari w Ramallah, a muzyki uczył się we Francji. Zawsze marzył o założeniu szkoły muzycznej dla dzieci palestyńskich, zwłaszcza tych, które mieszkają w obozach dla uchodźców. Jego marzenie się spełniło – pozarządowa organizacja Al Kamandjati działa obecnie w obozach dla uchodźców na Zachodnim Brzegu Jordanu, w Strefie Gazy i w południowym Libanie.

Kiedy i w jaki sposób zainteresował się Pan muzyką?

Ramzi Abu Redwan: Gdy miałem 17 lat pani Soreida Sabbagh zachęciła mnie do udziału w warsztatach muzycznych, które organizował palestyński nauczyciel Mohamad Fidel we współpracy z Ośrodkiem Kultury Ludowej. Tam po raz pierwszy zetknąłem się z muzyką i bardzo mi się to spodobało, zwłaszcza brzmienie altówki, na której gram do dziś.

Jak zmieniło się Pańskie podejście do muzyki od tamtego czasu?

Ramzi Abu Redwan: Po ukończeniu warsztatów dostałem się do Narodowego Konserwatorium Muzycznego im. Edwarda Saida i podjąłem naukę gry na altówce. Stopniowo pokochałem granie, a dziś nie wyobrażam sobie bez tego życia. Muzyka może ukierunkować energię dziecka w sposób pozytywny, może zachęcić je do koncentracji, ciężkiej pracy i twórczości. Muzyka, która wkroczyła w moje życie bardzo wcześnie, stała się dla mnie dziedziną działalności zawodowej i pozazawodowej. Ponieważ sam doświadczyłem wszechogarniającego wpływu muzyki, więc chciałem, by podobne przeżycie stało się także udziałem dzieci, których dzieciństwo upływa w takich samych warunkach, jak niegdyś moje.

Czym obecnie się Pan zajmuje?

Ramzi Abu Redwan: Głównie pracuję jako muzyk. Założyłem zespół, nazywa się „Dalouna”, z którym podróżuję po całym świecie. Biorę także udział w różnych przedsięwzięciach muzycznych, np. nagrywam utwory klasyczne, gram w wielu orkiestrach.

Co Pańskim zdaniem muzyka, a także inne dziedziny sztuki, mają do zaoferowania dzieciom mieszkającym w dzisiejszej Palestynie?

Ramzi Abu Redwan: Muzyka, jak każda ze sztuk, może rozbudzić w dziecku żyjącym w okupowanym kraju poczucie człowieczeństwa; może pomóc mu rozwinąć kreatywność, wyobraźnię i wiele innych umiejętności. Muzyka uczy wiary w siebie i pozwala na pełny rozwój osobowości. Ponadto muzyka jest sposobem przechowania własnej tożsamości w czasach okupacji, gdy czynione są usilne starania, by tę tożsamość unicestwić.



Jednym z przedsięwzięć zainicjowanych przez Fundację Barenboima-Saida jest założona w 1999 roku orkiestra pod nazwą West-Eastern Divan Orchestra. Grają w niej młodzi muzycy z Izraela, Palestyny oraz innych krajów Bliskiego Wschodu. Obecnie orkiestrę wspiera rząd Andaluzji (Junta de Andalucía) – muzycy spotykają się każdego lata w Sewilli, by ćwiczyć w spokojnych warunkach, a następnie wyruszają na zagraniczne tournée koncertowe. W 2005 roku orkiestra po raz pierwszy wystąpiła w Ramallah. Wspólne muzykowanie pomaga krzewić idee dialogu międzykulturowego na Bliskim Wschodzie – muzyka bowiem potrafi przełamywać bariery, które wcześniej wydawały się nie do pokonania.



FUNDACJA
ROZWOJU DZIECI
IM. KOMENSKIEGO

bo jakie są początki, takie będzie wszystko

Jan Amos Komeński



Jan Amos Komeński (1592-1670)

Jeden z największych myślicieli pedagogicznych w historii. Całe życie poświęcił praktycznej działalności wychowawczej, pisaniu podręczników szkolnych i teoretycznemu opracowywaniu zagadnień pedagogicznych, a szczególnie dydaktycznych.

Urodzony na Morawach, ostatni biskup Jednoty Braci Czeskich Polsce, ponad 25 lat spędził w Polsce jako nauczyciel w szkole Rafała Leszczyńskiego. Działał też w Anglii, Niemczech, Szwecji i Holandii.

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. Jana Amosa Komeńskiego
ul. Flory 1/8, 00-586 Warszawa
tel. (+ 48 22) 652 30 82, 881 15 80
tel./fax (+ 48 22) 849 30 41
e-mail: frd@frd.org.pl

MISJA

Jesteśmy organizacją pozarządową, która dąży do zapewnienia optymalnych warunków rozwojowych i równych szans edukacyjnych wszystkim dzieciom w wieku 0-10 lat. W partnerskiej współpracy z rodzicami, nauczycielami i samorządami lokalnymi tworzymy jak najlepsze warunki rozwoju emocjonalnego, fizycznego, poznawczego i społecznego dzieci.

Dążymy do podnoszenia wiedzy na temat znaczenia wczesnej edukacji dla kariery życiowej człowieka. Tworzymy innowacyjne programy edukacyjne oparte na nowatorskich rozwiązaniach organizacyjnych i wspieramy działania na rzecz wprowadzania trwałych zmian systemowych, które upowszechnią edukację przedszkolną.

Uważamy, że zapewnienie wszystkim dzieciom optymalnych warunków rozwojowych i równych szans edukacyjnych prowadzi do podniesienia jakości życia całego społeczeństwa. Chcemy przyczynić się do ukształtowania nowego pokolenia twórczych i ciekawych świata ludzi, którzy w życiu będą kierowali się zasadami tolerancji i solidarności społecznej.

WIZJA DZIECKA

Każde dziecko to niepowtarzalna osoba. To człowiek, który ma prawo do wyboru, samodzielnych odkryć, popełniania błędów, szukania rozwiązań, podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji. Zadaniem rodziców, nauczycieli i pedagogów jest stwarzanie przestrzeni i możliwości dla takiej aktywności dzieci, która da im poczucie, że poznawanie świata jest procesem radosnym i przynoszącym satysfakcję. Jesteśmy przekonani, że wszelkie działania dotyczące dzieci powinny respektować prawa dziecka, zawarte w Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka.

DZIAŁAMY DLA:

- **dzieci** – żeby mogły jak najpełniej się rozwijać;
- **rodziców** – by ułatwić im wychowywanie dzieci i pomóc wpływać na ich edukację;
- **pedagogów i wychowawców** – by mogli unowocześniać swoje metody pracy, rozwijać kreatywność, samodzielność i umiejętności społeczne dzieci;
- **dyrektorów przedszkoli i szkół** – by lepiej rozumieli wagę edukacji dla rozwoju i kariery życiowej uczniów;
- **samorządów lokalnych** – by ułatwić im wprowadzanie nowych rozwiązań edukacyjnych i dbanie o wysoki poziom oferty edukacyjnej na ich terenie;
- **organizacji pozarządowych** – żeby wspomóc ich działania na rzecz wspierania dzieci i rodziny.

infolinia: 801 5555 08
www.nowaszkola.com


nowa szkoła

pomagamy dzieciom tworzyć

