

Galina Tarasenko

Kształtowanie estetycznego stosunku do przyrody u dzieci w młodszym wieku szkolnym w środowisku rodzinnym

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 6, 99-114

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

GALINA TARASENKO
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. Michała Kociubińskiego w Winnicy
Ukraina

Kształtowanie estetycznego stosunku do przyrody u dzieci w młodszym wieku szkolnym w środowisku rodzinnym

Podsumowanie: W artykule przedstawiono sposoby kształtowania w rodzinie dziecięcego stosunku do przyrody. Ogólna pragmatyzacja myślenia społecznego negatywnie wpływa na kształtowanie się światopoglądu dziecięcego. Dlatego wszystkie instytucje wychowawcze, między innymi rodzina, są zobowiązane systemowo pracować w płaszczyźnie kształtowania orientacji w zakresie systemu wartości wychowanków. W artykule zaproponowano autorską metodę organizacji dziecięcej działalności twórczej na zasadach estetyki ekologicznej. Wszystkie zadania mogą być z powodzeniem realizowane przez rodziców podczas pracy z dziećmi.

Słowa kluczowe: estetyczny stosunek do przyrody, orientacje w systemie wartości, zachwyty przyrodą, twórczość dziecięca.

Wprowadzenie

Rodzice powinni jak najczęściej zadawać sobie pytanie, czy ich dzieci lubią przyrodę? W większości wypadków odpowiedź będzie zapewne twierdząca. Dzieci rzeczywiście lubią przyrodę i nawet bardziej szczerze, otwarcie, bezpośrednio, aniżeli dorośli. Zapewne, nie na próżno istnieje metaforyczne wyrażenie, że dziecko ma „trzecie oko”, przecież ono postrzega środowisko przyrodnicze w sposób bardziej uważny i czujny. Nie można nie zgodzić się z tym, że w dzieciństwie i słońce jest gorętsze, i trawa jest gęstsza, i deszcze są bardziej rzęsiste i niebo bardziej jaskrawe. Rzeczywiście, im mniejsze dziecko, tym prościej osiągnąć jest swoista harmonia i równowaga w jego obcowaniu z przyrodą (Suchomliński, 1977, s. 123), która postrzegana jest się przez nie jako radosna, wypełniona kolorami, dźwiękami, ruchami pewna całość. Właśnie dlatego Janusz Korczak nazwał dzieci «królami uczuć» (Korczak, 1920, s. 23).

Ale czy zawsze ta miłość jest wystarczająco altruistyczna, żeby skłonić dziecko do humanistycznego współdziałania ze środowiskiem przyrodniczym? Niestety,

dzieci często przejawiają konsumpcyjne nastawienie wobec przyrody. Taka miłość jest motywowana egoistycznymi pobudkami i chęcią „oderwania” od przyrody jak najwięcej dla siebie.

Zwiększone zainteresowanie dziecka przyrodą może być pobudzane także przez tzw. dążenia „badawcze”, podstawą których jest zimne okrucieństwo. Nierzadko dorośli są zdumieni bezduszością, z którą dzieci rozcinają robactwo, gady itp. Ale co w warunkach wychowania rodzinnego zrobili rodzice, aby zapobiec okrutnemu zachowaniu się dziecka w stosunku do przyrody?

Należy pamiętać, że postawa młodego człowieka jest formowana w wirze życia społecznego. Dewaluacja wartości, której przez długi czas doświadczało społeczeństwo ukraińskie, nie mogła nie wpłynąć na jakość wychowania młodych pokoleń. Sceny gwałtu, absolutny brak wartości życia jako fenomenu biologicznego i społecznego – wszystko to stało się niestety, podłożem dla ukształtowania systemu wartości ukraińskich dzieci. Agresja i przemoc płynąca z ekranów telewizorów, komputerów (a nierzadko także obecna w życiu codziennym) w sposób narzucający wdzierają się do życia dziecka i określa jego wizję świata. I właśnie dlatego obok dziecka stale powinna być jego rodzina, która natychmiast skoryguje orientację w systemie wartości i pomoże mu dokonać prawidłowego moralno-estetycznego wyboru.

Współczesna rodzina coraz głębiej rozumie, że wychowanie dziecka w oderwaniu od przyrody nie ma sensu. Humanistycznie ukierunkowana osobowość kształtuje się tylko w harmonii ze środowiskiem przyrodniczym. Te aksjomatyczne prawdy prowadzą do sformułowania tezy, iż wychowanie humanistyczne jest możliwe tylko pod warunkiem zaistnienia prawdziwej, twórczej relacji z naturą i wykorzystania przyrody jako czynnika wpływającego na system wartości u dzieci. Rodzice powinni dobrze rozumieć rolę humanistycznego podejścia do edukacji własnych dzieci. Wychowanie humanistyczne w centrum uwagi stawia osobowość dziecka jako unikalny, wartościowy sam w sobie system o szerokich możliwościach samoaktualizacji w świecie przyrody. Ta samoaktualizacja powinna odbywać się wyłącznie na podstawie absolutnej, harmonijnej jedności z przyrodą, która kształtuje pełnowartościowe, prawidłowo rozwinięte człowieczeństwo. Takie człowieczeństwo przewiduje miłość nie tylko do człowieka, ale i do Wszechświata, który go stworzył. Dziecko warto przekonywać nie tylko do bezgranicznych możliwości człowieka. Trzeba nauczyć dzieci również rozumieć własne możliwości w zakresie samodoskonalenia się, które są większe, niż mają inne istoty. Właśnie taka postawa jest naprawdę humanistyczna, ponieważ kształtuje inny, wyższy poziom poczucia obowiązku wobec przyrody.

Kształtując dziecięcy stosunek do przyrody rodzina powinna troszczyć się jednocześnie o zachowanie pamięci o przodkach, pielęgnować doświadczenie pokoleń poprzednich, nie odcinać pępowiny, która łączy rodzaj ludzki z mat-

czynnym łonem przyrody, nie zrywać ważnej nici – międzypokoleniowego przekazu kultury. Aby do tego nie doszło, rodzice powinni w odpowiednim czasie nauczyć swoje dzieci lubić i doceniać konkretny zakątek ziemi ojczystej, a jednocześnie nauczyć się traktować całą przyrodę jako jeden wielki dom. Według W. Wernadskiego (autora teorii o noosferze), ludzie powinni nauczyć się żyć, myśleć i działać nie tylko w aspekcie jednostkowym, indywidualnym czy też w aspekcie rodziny, rodu i państwa lecz także w aspekcie planetarnym (Wernadskyj, 1977, s. 24).

Estetyczny stosunek do przyrody

Kształtowanie humanistycznego stosunku dzieci do środowiska przyrodniczego jest możliwe tylko pod warunkiem wielostronnego poznawania przez nie istoty przyrody. Obok jej naukowego badania zawsze istniało i istnieje *estetyczne poznanie świata*, które znacznie poszerza rozumienie wartości w otaczającym świecie. Taki niecodzienny ogląd przyrody ukazuje świat pod kątem jego doskonałości, wyrazistości i unikalność każdej formy życia. Przyroda stopniowo nabywa osobistego znaczenia dla dziecka. W takim poznaniu przyrody dominują nie obojętna wiedza o świecie i swoim miejscu w nim, lecz zrozumienie głębokiego sensu życia ziemskiego. Podczas interpretacji związków na poziomie przedmiot-podmiot w przyrodzie, świadomość dziecięca aktywnie przyswaja nieuświadomione przedtem zasady życia jako swoje własne elementy. Te głęboko spersonifikowane elementy rzeczywistości subiektywnej wdrażane są do świadomości dziecka, odkrywają przed nim jego własny duchowy kosmos, pomagają uświadomić swoje istnienie i życie przyrody jako integralnej formacji, pomagają pojąć szczególną, ludzką misję co do zachowania tego, co nas otacza. Dlatego uzasadnione jest stwierdzenie, że formowanie humanistycznego światopoglądu dziecka poza estetyczną percepcją istnienia nie jest możliwe. W rzeczy samej humanistyczna postawa nie może rozwijać się tylko w granicach konsumpcyjnego stosunku do życia. Niezbędne jest przemieszczenie potrzeb w sferę tworzenia. Taką możliwość stwarza *estetyczny stosunek do przyrody*. Wiąże się on z najwyższą formą zachowania ludzkiego – twórczością, która jest uniwersalną drogą ku odzyskaniu jedności duchowej, środkiem do ujawnienia się podstawowych, naturalnych sił dziecka.

Estetyczny stosunek dziecka do świata wpływa na proces kształtowania humanistycznej świadomości u dzieci. W ten sposób powstaje również właściwa kultura aksjologiczna w wychowaniu rodzinnym. Odczuwanie piękna środowiska przyrodniczego może stać się ważnym regulatorem zachowania dziecka w przyrodzie i ważnym aspektem edukacji zarówno w sensie estetycznym, moralnym jak i ekologicznym.

Metoda i wyniki badań

Diagnoza stosunku młodszych uczniów do przyrody

W celu zbadania osobliwości stosunku dzieci klas młodszych do przyrody przeprowadziliśmy badania, którymi objęto 520 dzieci w wieku 7–10 lat obwodów winnickiego, kijowskiego i tarnopolskiego Ukrainy.

Wytypowanie *motywów dominujących* w strukturze stosunku młodszych uczniów do przyrody potwierdza znaczną pragmatyzację myślenia dziecięcego. Na przykład, oceniając kwiaty, dzieci nie zawsze orientują się na motywy estetyczne (co byłoby całkiem naturalne dla wychowanków w tym wieku). Zdziwienie budzą wyniki badań w zakresie niezwykle wyważonych wypowiedzi (34%) świadczące o utylitarnym podejściu do kwiatów: „Lubię różę, ponieważ z niej wychodzą smaczne konfitury”; „Rumianek – najlepszy kwiat, ponieważ jest pożyteczny i leczniczy” itd.

Dokonując wyboru estetycznego, dzieci w większości (57%) chętniej przyznają przewagę kwiatom ozdobnym (różom, tulipanom, mieczykom, astrom, chryzantemom, daliom) niż dzikim, ponieważ rozumieją piękno w przyrodzie jako coś, co jest maksymalnie kolorowe. Skromne piękno kwiatów polnych nie sprawia na większości zapytanych żadnego wrażenia. Znaczna część uczniów (31%), motywując ten lub inny wybór, nie mogła wyróżnić właściwości estetycznych kwiatu („Lubię za to, że jest piękny”). Dostyc epizodycznie (16%) dzieci samodzielnie używały przenośni (róża – „rozkoszna królowa”, „kłujący niecierpek”; tulipan – „słodkopachnący pan”; „płatki-żagle”; aster – „drżąca gwiazda” i tym podobnie).

Wśród ulubionych zwierząt dzieci mieszkające w mieście, częściej wskazywały na zwierzęta domowe – psa, kota, chomika, papugę itp. Jest to uwarunkowane tym, że dzieci w warunkach urbanizacji są przeważnie pozbawione możliwości codziennego kontaktu ze zwierzętami i dla nich atrakcyjne estetycznie są przede wszystkim te, które z nimi mieszkają (albo mogą mieszkać). Wiejskie dzieci zaś oddają przewagę mieszkańcom leśnym – wiewiórce, zającowi, lisowi, niedźwiedziowi, jeleniowi. Dla wiejskiego dziecka domowe zwierzęta często przestają być obiektem estetycznych przeżyć (efekt pragmatycznego przyzwyczajenia). Wiejskie dzieci ze względów estetycznych wybierają zwierzęta egzotyczne – wielbłądy, słonie, kangury, lamparty, których one nie widziały, ale wiedzą o nich dzięki książkom i środkom masowego przekazu.

Generalnie u dzieci młodszego wieku szkolnego dominuje zaangażowany, emocjonalno-pozytywny stosunek do przedstawicieli świata zwierzęcego. Dzieci w tym wieku nierzadko obdarzają mieszkańców przyrody ludzkimi rysami (pies – „wierny, mądry”; kot – „chytry, łagodny”). Niekiedy (19%) w wyznaczaniu relacji spotyka się motywy ochronne (kurczę – „słabe, bezbronne”; świnka morska – „śmieszna, bezradna”). Tylko niewielka liczba zapytanych dzieci (28%)

w ocenianiu tych lub innych przedstawicieli świata zwierzęcego wyróżniła walory estetyczne – barwy i właściwości skóry; charakter ruchów; właściwości wydawanych dźwięków (kot – „miękki, sprytny”; wiewiórka – „malutka, wykrętna”; lis – „w rudym miękkim fuerku”; jelen – jest „wysmukły”; rybki – „lśnią na słońcu” itd.).

Niepokojące jest to, że ponad jedna trzecia zapytanych dzieci (38 %) ujawniła raczej utylitarny stosunek do świata zwierząt. Uczniowie szkoły wiejskiej oceniają zwierzęta swojskie przeważnie z punktu widzenia korzyści dla człowieka i jego życia (krowa – „pożyteczne zwierzę, ponieważ daje tłuste mleko, z którego robi się masło”; koń – „silne zwierzę, niezawodny pomocnik człowieka”). W odpowiedziach uczniów szkół miejskich również dosyć często spotykają się podobne motywy (pies – „broni domu”; kot – „łapie myszy”; jaskółka – „niszczy robactwo”). Nierzadko dzieci wybierają tych przedstawicieli fauny, które utożsamiają gastronomiczny („ryba – jest smaczna”) lub przedsiębiorczy („z wiewiórki można zrobić czapkę i sprzedać”) interes.

Wyniki sondażu potwierdzają obecność w strukturze stosunku dzieci młodszego wieku szkolnego do przyrody kilku motywów: utylitarnego, emocjonalnie-pozytywnego oraz estetycznego. Za najbardziej znaczący uznaje się motyw emocjonalno-pozytywny (40%). Do oceny przyrody z estetycznego punktu widzenia dzieci podchodzą dwakroć rzadziej (22%). Jednocześnie podczas oceny przyrody dzieci dosyć często ujawniają estetyczną obojętność, ponieważ w doświadczeniu dzieci zdecydowanie przeważa wiedza nominatywna o przyrodzie. Wyczuwa się brak informacji emocjonalno-obrazowej. Zaniepokojenie budzić może duży odsetek motywów utylitarnych. Dziecięca ocena przyrody bardzo często jest powiązana z korzyścią jaka płynie z jej reprezentantów dla życia człowieka. Przy czym część motywów utylitarnych w miarę dorastania dzieci stopniowo wzrasta (jeśli dla dzieci 6–7 lat stanowi 28%, to dla dzieci 9–10 lat – 38%).

Obserwacja zachowań dzieci w młodszym wieku szkolnym wobec przyrody i jej właściwości potwierdza, że większość dzieci reaguje na środowisko przyrodnicze żwawo, emocjonalnie, z zainteresowaniem. Dzieciom właściwe są żywe ruchowo-mimiczne reakcje, duża ruchliwość i aktywność zachowywania się w przyrodzie. Sensoryczne postrzeganie przez wychowanków przyrody charakteryzuje się „zlewaniem się” i niedokładnością. Dzieci raczej opieszale samodzielnie określają kolory i odcienie, formy, dźwięki, zapachy przyrody, przyznając przewagę jaskrawym kolorom, ich kontrastowym połączeniom, oryginalnym rysunkom form naturalnych, głośnym dźwiękom, skoncentrowanym zapachom. To, co ładne w przyrodzie dzieci często oceniają według jakiegokolwiek odrębnej cechy. Przede wszystkim akcentują uwagę na kolorze. Dosyć często dzieci wskazują na charakterystyczne dźwięki i zapachy natury. Rzadziej postrzegają osobliwość form i proporcji. Jednocześnie prawie nie wyróżniają symetrii i rytmu w przyrodzie. Obrazy, które powstają u dzieci podczas zmysłowego postrzegania przyrody, są niepełne i schematyczne. Wypowiadane sądy na temat piękna przyrody, zazwyczaj, są nierozwinięte.

Rozwój emocjonalno-obrazowego postrzegania obiektów i zjawisk przyrody u większości dzieci jest niedostateczny. W dziecięcej mowie rzadko występują porównania, uczniowie prawie nie starają się samodzielnie poetyzować postrzeganych zjawisk. Okazało się, że zdolność postrzegania przyrody w sposób obrazowy i umiejętność dzielenia się swymi przeżyciami estetycznymi jest rozwinięta tylko u 12–13% uczniów. Dzieci te podejmują próby uduchowienia i poetyzowania obiektów przyrody (na przykład: „*przebiśnieg – najśmielszy kwiat, ponieważ nie boi się zimna*„; „*przebiśnieg – wywiadowca, ponieważ pierwszy pojawia się spod śniegu*” itd.).

W badaniach interesowano się także twórczością dzieci na temat przyrody, która jest jaskrawym odzwierciedleniem kształtowania i rozwoju postaw estetycznych dziecka. Zauważono, że twórcze przeżywanie uczuć estetycznych przez dzieci często bywa o wiele uboższe niż tego oczekiwano w badaniach. Przypomnijmy reakcję dziecka na pierwszy śnieg – niepohamowana radość, nieukrywane podniecenie, szczerzy zachwyty. Ten stan emocjonalny duszy dziecięcej świetnie przekazał J. Korczak: „*Idę powoli, ostrożnie. Szkoda mi deptać tę radość. Wszystko naokoło skrzy się, błyszczy się, lśni, mieni się, gra, mieni się kolorami! I we mnie jest tysiąc iskierek. Niby ktoś rozsypał po ziemi i w mojej duszy proch diamentowy. Zasiał – i urosną drzewa diamentowe. Urodzi się świetna bajka*” (Korczak, 1920, s. 45). Uczucia kotłują się i wrą w malutkim sercu, ale wypowiedzieć je nie jest łatwo. Dziecku brakuje słów i doświadczenia w estetycznym ocenianiu przyrody. Dziecko skupia się wytężając myśl i mówi albo pisze w wypracowaniu: „*w zimie noc jest dłuższa niż dzień*”; „*śnieg szczelnie przykrył ziemię*”; „*słońce świeci, ale nie grzeje*”. Taka racjonana konstancja faktów jest bardziej podobna do sprawozdania naukowego, aniżeli do szczerzej dziecięcej oceny osobliwości przyrody. Panuje tu żelazna logika i właściwie nie ma miejsca na emocje. Spotyka się jedynie odosobnione próby emocjonalnej oceny przyrody. Najczęściej dzieci używają wówczas określeń „*piękna przyroda*”, „*ładny śnieg*”, „*wspaniały dzień*”, ale ich własne wypowiedzi z reguły są refleksyjnie ubogie. Tylko niektóre prace twórcze wyróżniały się względną samodzielnością, dobrze wyrażonym osobistym stosunkiem do przyrody. Ocena estetyczna w takich pracach jest dość wyrazista, oparta na doświadczeniu zmysłowym; zawiera elementy refleksyjnej interpretacji własnych uczuć wobec przyrody (na przykład: „*Lubię głaskać śnieg ręką. Jest zimny, niekiedy mokry i lepki, a niekiedy suchy i kłujący. Ale najbardziej podoba mi się śnieg wieczorem, kiedy on tajemniczo lśni w świetle latarni wieczornych. Chcę to namalować*” Wiktor A., 9 lat). Jean Piaget, zaznaczał, że zachowanie werbalne – to również działanie, chociaż skrócone i zinterioryzowane (uwewnętrznione), w pewnym sensie szkic działania, który może pozostać w stanie projektu, ale to mimo wszystko działanie, które po prostu zastępuje rzeczy przez znaki, a ruchy – przez ich odbudowę w pamięci, i które funkcjonuje w strukturze myślenia przy pomocy tych pośredników (Piaget 2003, s. 134). Werbalna twórczość dziecka w tym

przypadku ukierunkowuje jego działalność nie tylko na zabawę, gry ze śniegiem – ona warunkuje późniejszą twórczość estetyczną.

W badaniach analizowano również treść i charakter działalności dzieci w młodszym wieku szkolnym w przyrodzie. Najbardziej rozpowszechnionymi rodzajami działalności dzieci jest opieka nad zwierzętami domowymi (dotyczy to przeważnie mieszkańców wsi, ponieważ 54% miejskich dzieci, jak się okazało, nie posiada w domu zwierząt); hodowla roślin pokojowych; karmienie ptaków zimą; praca w sadzie, w ogródku. Jak ujawniły wyniki obserwacji, większość uczniów w wieku 10 lat nie wykazuje inicjatywy jeśli chodzi o pracę na rzecz przyrody. Działalność dzieci w przyrodzie z reguły odbywa się zgodnie ze wskazówkami nauczyciela albo rodziców. Dzieci nie uświadamiają sobie znaczenia jakie odgrywa taka działalność w rozwoju ich estetycznej wrażliwości. Niewielką część uczniów (16–18%) cechuje wystarczająca inicjatywa i samodzielność w tym zakresie. Nieliczne dzieci bez napominania wykonują prace z zakresu ochrony przyrody, przy czym w ich działalności epizodycznie pojawiają się motywy estetyczne (troska o kwiaty doniczkowe; ozdabianie klasy albo własnego domu materiałem przyrodniczym). Jednocześnie ta działalność w większości przypadków jest spontaniczna.

Na podstawie otrzymanych wyników badań wyodrębniliśmy typy stosunku młodszymi uczniami do przyrody.

- **„Pragmatycy”**, dla których charakterystyczna jest: przewaga w strukturze stosunku do przyrody motywów użytecznych; schematyczność, obojętność estetyczna wobec postrzeganego świata otaczającego; niezdolność do syntezy i wypowiedzenia spontanicznych wrażeń ze spotkania z przyrodą; ubogość, mała ekspresja mówienia; przewaga w twórczej działalności formalno-biernego wykonywania zadań z wysokim stopniem zapożyczeń; bezczynność w przyrodzie albo praca pod przymusem starszych i brak własnej inicjatywy. Często można obserwować okrucieństwo i obojętność w zachowaniu w stosunkach z istotami żywymi; brak empatii i refleksyjnej reakcji wobec przyrody. Wśród zapytanych dzieci w wieku 7 lat pragmatyków było 23%. Wśród dziesięcioletnich dzieci ich liczba wyraźnie zwiększyła się – 38%.
- **„Badacze”** z właściwymi im: zainteresowaniem przyrodą na podstawie motywów poznawczych (*Dlaczego tak, a nie inaczej? Skąd się bierze? A co będzie, jeśli oderwę, odkroję, odłamię?* itd.); emocjonalno-pozytywnym stosunkiem do przyrody z elementami zaciekawienia estetycznego, która jest nacechowana nietrwałością, epizodycznością w różnorodnych rodzajach działalności; częściową zdolnością do oceniania tego co postrzegane w przyrodzie, przy niedostatecznej obrazowości mówienia; neutralno-oceniającym charakterem osądów estetycznych; częściowym rozumieniem i odtwarzaniem artystycznego obrazu przyrody, niedostatecznie rozwiniętych przyzwyczajeniach do emocjonalno-estetycznego oceniania; ograniczoność diapazonu myślenia asocjatywno-obrazowego. Dla „badaczy” charakterystyczna jest również

przewaga w działalności twórczej elementów naśladownictwa; epizodyczne przejawy cech stylu indywidualnego; rozwinięcie fantazji, twórczej wyobraźni; sytuacyjne przejawy aktywności, samodzielności w pracy na rzecz przyrody przy jednoczesnym braku estetycznych składników tej działalności. U dzieci przejawiających ten typ stosunku do przyrody można zaobserwować jaskrawie wyrażaną reakcję intelektualną na przyrodę przy jednoczesnym zahamowaniu reakcji refleksyjnych oraz niskiej empatii. Wśród dzieci siedmioletnich badania ujawniły 48% „badaczy”. A w wieku dziesięciu lat odsetek ten trochę obniżył się – 45%.

- **„Malarze”**, którzy przejawiają dobrze rozwinięte i jaskrawie przejawiane (w ramach możliwych dla młodszego wieku szkolnego) wszystkie składniki estetycznego stosunku do przyrody: dzieci tej grupy wyróżniają się dosyć rozwiniętym sensorycznym postrzeganiem przyrody wraz z szeroko ujawnioną reakcją emocjonalną na jej piękno; w trakcie oceniania są podejmowane próby poetyzowania postrzeganej przyrody; podejmowane są charakterystyczne próby metaforyzacji artystycznej; osądy estetyczne są stosunkowo rozwinięte, mają znaczenie przenośne, odbijają przeżycia osobiste; dzieci umieją przekazać własną wizję piękna przyrody w różnych dziedzinach działalności twórczej; ich prace cechuje dostateczna oryginalność myślenia, twórcze rozwiązania, rozwinięta fantazja, wyobraźnia, umiejętność wykorzystywania obrazów; działalność takich dzieci w przyrodzie jest charakteryzowana przez inicjatywę i samodzielność; obok poznawczych, moralnych oraz ekologicznych motywów występuje tu również motyw estetyczny. Dla dzieci reprezentujących ten typ stosunku do przyrody właściwe są reakcje refleksyjne i dosyć rozwinięta empatia wobec przyrody i jej mieszkańców. Takich dzieci jest jednak niewiele. W wieku siedmiu lat jest ich więcej – 29%. W miarę dorastania (9–10 lat) estetyczna reakcja dzieci maleje (17%).

Ciekawe jest to, że nie wszystkie dzieci jednoznacznie można było odnieść do warunkowo wyodrębnionych typów. Można zaobserwować pewne mieszanie się typów reakcji uczniów na wyrazistość estetyczną środowiska przyrodniczego. W związku z tym wytypowano tak zwane przejściowe typy stosunku dzieci do przyrody.

Pragmatycy-badacze (10–12%) dążyli do pogłębionego intelektualnego poznania środowiska przyrodniczego, zresztą kierowali się wyłącznie potrzebami pragmatycznymi („*Aby otrzymać pochwałę nauczyciela albo rodziców*”; „*Żeby dokonać odkrycia i zostać słynnym na cały świat*”). Dla takich dzieci ważny jest wynik poznania przyrody, ale nie interesują je środki w dążeniu do otrzymania wyników, co zresztą grozi okrucieństwem w stosunku do przyrody i jej mieszkańców.

Badacze-malarze (6–8%), wykorzystując w zasadzie lewą półkulę mózgu i racjonalny typ myślenia, w ocenach i reakcjach bardziej aktywnie zbliżali się do moralno-estetycznej postawy w stosunku do przyrody, ponieważ działalność

intelektualna była motywowana przeważnie przez motywy twórcze i chęć działania („Żeby stworzyć pole kwiatowe, które kwitnie przez cały rok”; „Żeby wymyślić wiecznozielony dąb”; „Żeby skonstruować dla ryb sztuczny korytarz ochronny od kłusowników”).

Pragmatyków-malarzy, rzecz jasna, nie ujawniono, ponieważ reakcja estetyczna na przyrodę na podstawie utylitarne oceniania jej obiektów i zjawisk jest nonsensem.

Dzieci młodszego wieku szkolnego, jak dowodzą nasze badania, śmiało i bezstronnie poznają przyrodę, poruszając się od braku wiedzy do wiedzy, zresztą ścieżki wybierają różne, co z kolei warunkuje typ stosunku dziecka do przyrody. Korygowanie takiego stosunku w stronę celów humanistycznych – jest ważnym zadaniem pedagogiki rodzinnej.

Metodyka

Sukces takiej pracy w dużym stopniu zależy od wychowawczej postawy rodziców. Rodzina powinna stale oddziaływać na emocjonalno-wolicjonalną sferę dzieci młodszego wieku szkolnego. Wiek ten jest wrażliwy z punktu widzenia kształtowania emocjonalno-estetycznej reakcji na środowisko przyrodnicze. Taki wpływ wymaga delikatnego instrumentarium pedagogicznego, wariantowego poszukiwania ciekawych, oryginalnych form organizacji działalności dziecięcej.

Konkretne formy wychowania w rodzinie w zakresie estetycznego stosunku dzieci do przyrody proponuje autorska technika „Kiełek”, która ma na celu poszerzyć wychowawczy diapazon rodziców i wzbogacić metodykę osobowościowo zorientowanego wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym. Proponujemy różnorodne formy osvajania przez dzieci środowiska przyrodniczego, które pobudzają je do humanistycznego zagłębiania się w treść procesów naturalnych oraz pomagają pojąć przedziwną wyrazistość wszystkich przejawów istnienia przyrody.

Duży potencjał wychowawczy zawierają w sobie *minutki zachwywania się przyrodą*, podczas których dzieci przy pomocy rodziców uczą się gromadzić doświadczenia w zakresie estetycznego postrzegania przyrody i oceny jej obiektów oraz zjawisk. R. Arnheim z goryczą zaznaczał, że naszym dzieciom brakuje reagowania zmysłowego. I nie dlatego, że one nie otrzymują niezbędnego materiału dla rozwoju uczuć. Brakuje im zupełnie czegoś innego: nie są zdolne przyjąć tego wyzwania percepcyjnie. Wspomniany psycholog zauważa, że dzieciom są potrzebne nie nowe nieukształtowane, tajemnicze, bezładne uczucia, lecz umiejętność odpowiadania na wyzwania percepcyjne (Arnheim, 1994, s. 258).

Dlatego rodzice muszą pamiętać, że estetyczne postrzeganie przez ich dzieci środowiska przyrodniczego rodzi się z jego wizerunku zewnętrznego, który jest odbierany przede wszystkim przez zmysły – wzrok słuch, dotyk, węch, odczucia smakowe. Estetyka w przyrodzie to całokształt bogatych informacyjnie aspektów, wśród których można wyróżnić takie istotne strukturalne składniki piękna

i wyrazistości otaczającego świata, jak różnorodność form, dźwięków i zapachów, światło i kolor, proporcje, symetria, rytm itd. Treści te informują o powiązaniach w przyrodzie, charakterystycznych właściwościach istnienia i rozwoju przyrodniczych obiektów i procesów. Dlatego zachwyty przyrodą w znacznym stopniu zależą od kultury i jej zmysłowej percepcji przez dzieci, co w znacznej mierze będzie warunkowało głębię i intensywność jej moralno-estetycznego przeżywania.

Zachwycać się przyrodą – to znaczy uczynić ją przedmiotem szczególnej, zmysłowej uwagi i duchowo połączyć się z nią. Zamiłowania do przyrody nie można uważać za proces bierny – jest to inny sposób stosunku dziecka do świata, jest to forma zmysłowego odbierania przez nie harmonii przyrody. Zachwyty, w istocie, sublimuje orientacje humanistyczne na współdziałanie z przyrodą, ponieważ jest tolerancyjny i bezinteresowny, nie przewiduje agresywno-drapieżnej inwazji i żadnego interesu materialnego.

Zresztą zmysłowa znajomość natury nie rozwiązuje wszystkich problemów jej duchowego odbierania. Zmysłowy odbiór przyrody niewątpliwie przyczynia się do gromadzenia doświadczeń estetycznych. Jednak ten proces trudno uznać za osobiste zachwycające się przyrodą. Zachwycać się pięknem – to znaczy uczynić go przedmiotem entuzjastycznej uwagi i przeżyć o charakterze duchowym. Zachwyty przyrodą nie można upraszczać do obserwacji jej obiektów i zjawisk, do fiksowania zmian w środowisku naturalnym i wyjaśnienia ich z punktu widzenia związków przyczynowo-skutkowych. Zachwyty obowiązkowo przewiduje moment oceny. Ale najważniejsze jest to, że w ocenie tej dominują parametry estetyczne.

Estetyczne ocenianie przyrody zabezpiecza rozumienie wartości jej obiektów i zjawisk z punktu widzenia ich niepowtarzalności i unikalności. Żadnych zysków oprócz entuzjastycznej rozkoszy ona nie dopuszcza. To poszerza skalę orientacji wartościujących współczesnego ucznia, w której czołowe miejsce jak dowodzą badania, zajmuje wąskoutylny, pragmatyczny stosunek do przyrody. Estetyczna ocena jest altruistyczna co do treści i formy wyrażania i dlatego przekształca się w prawdziwą szkołę humanizmu w stosunku do przyrody. L. Wygotski podkreślał, że odmienność zwyczajnego uczucia od estetycznego polega na tym, że to ostatnie jest uwarunkowane przez spotęgowaną działalność fantazji, ponieważ emocje są esencją sztuki «rozumne emocje» (Wygotski 1997, s. 345). Sytuację tą można przenieść na emocje estetyczne, które są wywoływane nie tylko przez sztukę, ale przez wszystkie zjawiska estetyczne, między innymi także przez przyrodę.

Spróbujemy sformułować reguły (Tarasenko 2008, s. 124) przeprowadzania minetek zachwycającej się przyrodą, które mogą być uwzględnione przez rodziców podczas organizacji spacerów, podróży rodzinnych itd.

- Podczas minetek zachwycającej się przyrodą nie trzeba pouczać dzieci i przeładowywać ich nominatywną wiedzą o przyrodzie. Tu powinna przeważać emocjonalno-obrazowa informacja o środowisku przyrodniczym. Trzeba zadbać o aktywizację zmysłowych analizatorów dzieci, zabezpieczając odpowiednią jakość i ilość odczuć i doznań wzrokowych, słuchowych, zapachowych, dotykowych

i smakowych (pytań percepcyjnych: *jakiego koloru jest wiosna? Czym pachnie lato? Nazwij dźwięki zimy. Znajdź aksamitny listek. Odgadnij kwiat za zapachem. Odszukaj listek przez dotyk. Znajdź drzewo dorykając jego kory. Nazwij jagodę znając jaj smak i tym podobnie*);

- Jeśli brakuje własnych słów, można zwrócić się do poezji, która zawiera potrzebne emocjonalno-obrazowe aspekty i koncentruje uwagę dziecka na estetycznie wyrazistych aspektach przyrody. Na przykład, podczas spaceru wiosennym lasem czy parkiem trzeba zorientować dziecko na budzenie się wiosennego drzewa. Pomocna będzie poezja Juliana Tuwima:

Brzózka kwietniowa

*To nie liście i nie listki,
Nie listeczki jeszcze nawet –
To obłoczek przeźroczysty,
Pozłociście zielonawy.*

*Jeśli jest gdzieś leśne niebo,
On z leśnego nieba spłynął,
Śród ogrodu zdziwionego
Tuż nad ziemią się zatrzymał.*

*Ale żeby mógł zzielenić,
Z brzozą się prawdziwą zmierzyć,
Ściemnieć, smugę traw ocienić –
– Nie, nie mogę w to uwierzyć.*

Szereg zadań postawionych dziecku przez dorosłych pomoże mu spojrzeć na wiosenną przyrodę oczami poety: znajdź wiosenną brzozkę; pokaż jasnozielone listeczki; ostrożnie dotknij doń paluszkami; jakiej formy są listki? są one szorstkie czy gładkie? co przypominają takie młode listki? dlaczego poeta uważa, że listki niby spadły z leśnego nieba? Taka praca z materiałem literackim znacznie przybliży dziecko do rozumienia estetyki przyrody.

- Trzeba podnosić dziecięce postrzeganie do odpowiedniego emocjonalno-obrazowego poziomu umiejętnie organizując działania dzieci w zakresie oceniania. Zapewnić wysoką intensywność przeżywania piękna środowiska przyrodniczego, wzbudzić myślenie obrazowe pomogą oceniająco-twórcze zadania, na przykład:
 - **werbalne** – dobierz porównanie (*Co przypomina listopad? Do czego jest podobny mniszek? Z czym możemy porównać sople?*); spróbuj ułożyć wierszyk, początek którego jest następujący (*Deszczyk z zalem kapie, chlapie*); spróbuj rymować zgodnie z proponowanymi rymami (*słonko – okienko; chłodny – głodny* itd.); wymyśl monolog obiektów przyrody (*Jestem*

najszybszym strumieniem wiosny. Nie deptajcie mnie, kruchą śnieżynkę. Nie rujnujcie moje mrowisko i tym podobnie); wyobraź swoją rozmowę-dialog z przyrodą (*Moja rozmowa z kwiatem; Sprzeczką z pokrzywą; Dzień dobry, wiosno; Rozumiem piosenkę ptaszka itd.*); ułóż opowiadanie o przyrodzie lub baśń ekologiczną (*Jesteśmy z tobą jednej krwi. Jestem odpowiedzialny za to, co oswoilem. Lubię trawinkę i zwierzątko itd.*).

- **muzyczno-plastyczne** – ułóż piosenkę deszczyka wiosennego; naśladować głosem płacz zimowego wiatru; zatańcz taniec listopada; przekaż ruchami pojawienie się przebiśniega i tym podobnie.
- Podczas przeprowadzania minetek zachwycania się przyrodą warto wyjść poza granice statycznej kontemplacji przyrody, nadając temu procesowi niezbędnego dynamizmu. W tym znacznie pomogą aktywne formy emocjonalno-estetycznego poznawania przyrody (gry, zawody, konkursy, wspólna praca i tym podobnie).
- Nie można zamieniać zachwyty w codzienne formalne ćwiczenia. W wyniku tego oceny dziecięce nieuchronnie tracą świeżość, naturalność i będą skazane na umyślną górnolotność, co wreszcie doprowadzi do fałszu, nudy i obojętności.
- Minutki zachwycania się przyrodą najlepiej organizować „okazjonalnie”, czyli wiązać je z konkretnym stanem przyrody, na przykład: listopad, pierwszy śnieg, gołoleź, szron, odwilż, topnienie lodu, pierwsze strumienie, powódź, kwitnienie ogrodów, tęcza itd. Czas trwania minetek zachwyty powinien uwzględniać możliwości wiekowe dziecięcego postrzegania – od pięciu minut dla dzieci siedmioletnich i do piętnastu minut dla dzieci lat dziesięciu.

Oprócz minetek zachwycania się przyrodą, autorska technika proponuje algorytmy organizacji twórczości dziecięcej na temat przyrody. Dorosłych zawsze dziwi zdolność dzieci do stwarzania bardzo bogatego świata wyobraźni, przeistaczania się i stawania się jego uczestnikiem (na przykład podczas zabawy), zlewania się w trakcie działalności artystyczno-zabawowej z tym, co wymyśliły i wcieliły w wyniku twórczości własnej. Zdumiewa też potężny rozwój empatii dziecięcej szczególnie w procesie twórczości. Kiedy dziecko stwarza twórczy wizerunek „swojej przyrody”, ona niby przywłaszcza ją sobie na poziomie osobistym (subiektywizuje). I w tym stworzonym przez wyobraźnię wizerunku wszystko nieżywe staje się żywym, myślącym, znaczącym. Personifikując przyrodę dziecko niby od nowa uczy się rozumieć jej „mowę” i analizować swoje odczucia. Budzi się w nim potrzeba współczucia.

Rodzice powinni pamiętać, że proces twórczości dla dziecka często jest ważniejszy i ciekawszy niż jej wynik. Dziecięca twórczość na tematy przyrody zaspokaja także potrzebę dziecka w samorealizacji. Jeśli uznać to stwierdzenie, że tajemnica każdego rodzaju twórczości polega na zachowaniu młodości, a tajemnica genialności – na zachowaniu stanu dzieciństwa przez całe życie, to przed wychowawcami

(nauczycielami, rodzicami) pojawia się zadanie o doniosłym znaczeniu: nie zniszczyć, nie podciągnąć do dorosłych ram, lecz zachować i rozwinąć to specyficzne odbieranie świata zewnętrznego, które jest właściwe dzieciom.

Należy dbać, by u podstaw twórczości dziecka były również wysokie uczucia duchowe – patriotyczne, etyczne, estetyczne. Twórczość dla twórczości jest bezowocna i przypomina finezyjny wizerunek na tle próżni. Twórczość dla miłości – oto jest droga do samodoskonalenia się osobowości dzieci, przecież uczymy ich tworzyć „nie po to, żeby wszyscy byli malarzami, a po to, żeby nikt nie był niewolnikiem,” (Rodari, 1978, s. 5).

Organizacja twórczości dziecięcej na temat przyrody powinna być zorientowana przede wszystkim na umocnienie emocjonalno-duchowego związku dzieci ze środowiskiem przyrodniczym. Właśnie twórczość powinna nauczyć dziecko zatrzymywać uwagę na najskromniejszych przejawach ekspresji w przyrodzie.

Prezentujemy szereg zaaprobowanych metod organizacji twórczości werbalnej młodszych uczniów na tematy przyrody, które naszym zdaniem wzmacniają reakcję estetyczną na obiekty otaczającego środowiska. Te swego rodzaju „etiudy twórcze”, dzieci mogą wykonywać pod kierunkiem rodziców zaczynając od wieku 6–7 lat. Ich celem jest rozwój obrazowego postrzegania obiektów przyrody, kształtowania przyzwyczajień operowania metaforą. Metafora obnaża treść estetyczną obiektu i zmienia ujęcie perspektywiczne jego oceniania pod kątem wyrazistości. Subiektywnie zabarwione oceny dziecięce wyraźnie potwierdzają pojawienie się estetycznych uczuć do tego, co nas otacza:

Odszukaj ciekawe słowa

Ostre – choinka, sople, pokrzywa, krzew, nosorożec.

Kłujące – jeź, róża, dzika róża, kaktus, kasztan.

Okrągłe – słońce, miesiąc, jabłko, pomarańcza, meduza.

Pachnące – kwiat, morela, banan, siano, mięta.

Do czego to jest podobnie?

Śnieżynka – kwiatek, gwiazdka, baletnica.

Szron na gałęzi – białe nici, zamrożone łezki, srebrne igły.

Przebiśnig – motyl na śniegu, wywiadowca wiosny, dziecko wiosny.

Wiosenne topnienie sopli – dzwoneczek wiosny, muzyka wiosny, lament sopli.

Tęcza – mostek, ręcznik, dziewczyna nabiera wodę.

Pożytecznymi mogą okazać się zadania typu „**Przypomnij swoje uczucie**”. Czasami dzieci warto włączać do procesu samoobserwacji, który pomaga im odświeżyć pamięć wczesnego dzieciństwa („kiedy byłem malutki”). Analiza wcześniej zaistniałych uczuć (zdziwienie, emocje, zachwyt i tym podobnie) znów przybliży dziecko do najlepszych wrażeń emocjonalnych ze spotkań z przyrodą. Zadania introspektywne pobudzają dzieci do łączenia twórczych impulsów wyobraźni z wglądem „do środka”, pomagają podnieść się z poziomu bytowego

na poziom estetyczny postrzegania otaczającego świata. Wychodząc od słowa kluczowego (śnieg, kwiaty, ruczaj, tęcza itd.), dzieci niby błędzą koncentrycznymi kołami pamięci przeszłych wrażeń, zanurzają się w potok byłych przeżyć. W utworach-wspomnieniach, z reguły, karbuje się bezinteresowna czystość dziecięcego poglądu na świat, na przykład:

Moje pierwsze spotkanie ze strumieniem

Kiedy po raz pierwszy zobaczyłam strumień, to pomyślałam, że jest on żywy. Chciałam zatrzymać go dłońmi. Ale strumień był bardziej uparty niż ja i uciekł (Anna S., 7 lat)

Duży potencjał wychowawczy zawierają zadania typu „**Przejawy współczucia**”. Jest rzeczą pewną, że umiejętność współczucia jest gwarancją miłości. Młodszy uczeń niewątpliwie reagują na przyrodę emocjonalnie, jednak reakcja ta nie zawsze jest wystarczająco czujna. Jak już wspomniano powyżej, nierzadko zdarzają się przypadki okrutnego zachowania dzieci wobec obiektów i mieszkańców przyrody. Aby zapobiec pojawieniu się takich zjawisk, rodzicom warto konsekwentnie i wytrwale „łagodzić” reakcję dzieci na środowisko przyrodnicze. Niezwykle pożytecznymi w tym sensie są zadania przygotowujące dziecko do swego rodzaju połączenia się z przyrodą, pomagające znaleźć wspólne momenty. Tu rodzi się kultura wkraczania do życia przyrody, tworzą się podstawy zachowania altruistycznego, korygowane są wyznaczniki moralnego stosunku do otaczającego świata. Proces twórczości odnawia dziecięcą postawę w stosunku do przyrody, czyni ich bardziej czujnymi, sprawiedliwymi i ludzkimi.

Okaz litość

Niebo – płacze deszczem; cierpi ciężkie chmury; bije go grad; grom ogłusza; samoloty zadymiają;

Ziemia – nogami jest deptana; rozkopują ją traktory, zrywają z jej powierzchni trawę i kwiaty (to jest bolesne); zamarza ona od mrozu; zachłysnęła się wodą;

Kwiat – ciężko przebija główką ziemię; wyblakły; schnie bez wody; ginie od pragnienia; drzewa zakrywają go od słońca; pszczoła zabiera pyłek;

Ptaszek – marznie od chłodu; drży z lęku; głoduje w zimie; boi się kota; ludzie łapią i sadzają ją w klatkę.

Seria zadań „**Znajdź się na jego miejscu**” prowokuje dzieci do identyfikowania się, czyli utożsamiania ze środowiskiem przyrodniczym. W tym celu proponowane jest stworzenie poszczególnych monologów przyrody (podkreślamy te obiekty, które mają niepokojący status ekologiczny). W trakcie takiej pracy dziecko niby dzieli własne „ja”, starając się utożsamić z rolą innych istot ziemskich lub obiektów przyrody nieożywionej. Aktywne wykorzystanie personifikacji wzbudza głęboką empatię i warunkowe jednoczenie się z przyrodą, na przykład:

Wyobraź sobie, że przyroda prosi o obronę

Żabka: Nie krzywdź mnie, proszę, przecież jestem taka bezbronna i całkiem nie obrzydliwa. Mieszkam sobie spokojnie w rzeczce. Od was nic nie chcę. Będę dla was użyteczną – oczyszczę wodę pitną, zniszczę robactwo, urządzę wieczorem koncert. Ludzie, nie zabijajcie mnie! Jestem po prostu mała zielonutka żabka (Petryk K., 9 lat)

Choinka: Nie ścinajcie mnie mnie. Mnie to bardzo boli. Boję się świąt zimowych. Cała drzę. Czyżby i mnie zetną, tak jak moją siostrę? Poczekajcie, przydam wam się. Napelnię las świeżym aromatem. Ukryję was latem od słońca swoimi puszystymi gałązkami. (Maria Z., 10 lat)

Warto stopniowo komplikować zadanie i skierowywać dzieci na układanie krótkich dialogów z przyrodą, w których dziecko uczy się porównywać życiowe potrzeby człowieka i przyrody, na przykład:

Moja rozmowa z rzeczką

- O czym tak dźwięcznie szemrzesz, droga rzeczulko?
- O świcie, który obudził mnie, ciebie i ptaszka.
- Kogo najbardziej lubisz?
- Ludzi. Ale oni rzadko rozmawiają ze mną i pytają o moje sprawy. A choruję od brudu. (Jana G., 8 lat)

Owocnymi w sensie wychowawczym są warunkowo-twórcze sytuacje kolizji poglądów na zjawiska przyrodnicze, ich treść, właściwości estetyczne, przeznaczenie. Można angażować dzieci do tak zwanych rozmyślań „zawodowych” o przyrodzie (z punktu widzenia ludzi różnych zawodów). To poszerza diapazon twórczy wychowanków i pogłębia zrozumienie sprzeczności w podejściu innych ludzi do oceniania przyrody.

Popatrz na przyrodę oczami ludzi różnych zawodów**Zamieć śnieżna**

Kompozytor: Podoba mi się muzyka śniegu, słuchając której zasypia przyroda.

Sprzątac: Śnieg sypie i sypie. A ja muszę sprzątać i sprzątać. Jestem zły na zimę.

Malarz: Zamieć śnieżna – to białe i delikatno-niebieskie farby. Świetny obraz!

Łyżwiarz figurowy: Śnieg zasypał lodowisko i nakrył ślady od naszych łyżew. Po co komu ta zamieć śnieżna. (Ewa T., 9 lat)

Podsumowanie

W ten sposób estetyczne mechanizmy twórczego poznawania przyrody pogłębiają zrozumienie przez dzieci wartości każdej formy życia we Wszechświecie, pomagają zrozumieć wartość każdego obiektu czy zjawiska przyrody samej w sobie.

Osobista postawa dziecka wobec przyrody, typ stosunku do świata w znacznej mierze koreluje z systemem wartości rodzinnych. Postawa rodziców odnośnie przyrody wyraźnie wiąże się z podejściem do oceny świata otaczającego. Rodzice powinni nauczyć dzieci nie tylko zauważać powiązania przyczynowo-skutkowe w przyrodzie, nie tylko pragmatycznie analizować korzyści, płynące z przyrody, lecz także zrozumieć pociągające momenty wiecznej płynności życia w niej. Nie warto sprzeczać się, który wariant dzieci rozumieją lepiej, ponieważ takie przeciwstawianie nie jest owocne z pedagogicznego punktu widzenia. Rzecz jasną jest, że postawa rodziców w odniesieniu do przyrody, ich nieobojętne słowa zwrócone do serca dziecka, powinny łączyć w sobie naukowy i artystyczny pogląd na świat. Tylko w taki sposób można rozszerzyć przed dziećmi jednolity obraz bytu, harmonizować postawę, umocnić kielek dziecięcej miłości do przyrody i wreszcie, podarować dzieciom szczęście osobistego samopoznania i samotworzenia.

Literatura cytowana

- Арнхейм, Р. (1994). *Новые очерки по психологии искусства*. Москва: Прометей.
- Вернадський, В. (1997). *Научная мысль как планетарное явление*. Москва: Наука.
- Выготский, Л. (1997). *Психология искусства*. Москва: Лабиринт.
- Korczak, J. (1920). *Jak kochać dzieci*. Warszawa: Jakób Mortkowicz.
- Пиаже, Ж. (2003). *Психология интеллекта*. Санкт-Петербург: Питер.
- Сухомлинський, В. (1997). *Серце віддаю дітям / Вибр. твори*. – Т. 3. – Київ: Радянська школа.
- Тарасенко, Г. (2008). *Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини*. Вінниця: Планер.
- Родари, Дж. (1978). *Грамматика фантазии*. Москва: Прогресс.

EDUCATION OF AESTHETIC RELATION TO NATURE IN CHILDREN AT YOUNGER SCHOOL AGE IN A FAMILY

Summary: The article deals with ways of correcting of children's attitude to nature in the family. Total social pragmatic thinking negatively affects the child's outlook. Therefore, all educational institutions, including family, obliged to work systematically in the context of formation values of pupils. In the article the author's method of organisation of child creative activity based on environmental aesthetics is proposed. All tasks can be successfully implemented in the work of parents with children.

Keywords: aesthetic attitude to nature, value orientation, admiring with nature, children's creativity.