

# Urszula Szućcik

---

## Refleksyjność wartością edukacji przez sztukę

---

Wartości w muzyce 2, 73-80

---

2009

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Urszula Szuścik

Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Refleksyjność wartością edukacji przez sztukę

Wybrany temat jest wynikiem mojego zaniepokojenia i krytyki sytuacji edukacji twórczej — plastycznej po zmianach w kształceniu. Po przemianach w edukacji w ostatnich dziesięciu latach zauważam, że edukacja przez sztukę jest zagrożona albo zniknęła z praktyki pedagogicznej<sup>1</sup>. Jest to wynik ogólnej sytuacji ekonomicznej i polityki oświatowej. Nie będę się wgłębiać w te uwarunkowania społeczno-ekonomiczno-polityczne i ich skutki w edukacji, zostawiam te zagadnienia socjologom edukacji. Już 38 lat temu Stefan Szuman pisał, że „Szukanie i znajdowanie w świecie piękna oraz zajmowanie się sztuką po dziś dzień uważane jest przez wielu ludzi za nieproduktywne, a tym samym zbyteczne. Sądzą oni, że w życiu człowieka za istotne należy uznać tylko rzeczowe i trzeźwe poznawanie rzeczywistości oraz rozwijanie praktycznie użytecznej działalności.

Ci, którzy tak sądzą, wytworzyli sobie jakiś bardzo jednostronny, zacieśniony ideał i wzór człowieka. Możliwości, jakie on posiada w zakresie odzwierciedlenia rzeczywistości, jak też opanowywania i przekształcania jej zgodnie z własnymi potrzebami i zadaniami, są znacznie szersze, bogatsze i poniekąd głębsze niż się wydaje. [...] Poziom życia kulturalnego danego narodu wyraża się nie tylko w jakości produkcji, ale także w zainteresowaniu [sztuką — U.S.], które ona budzi, i w zrozumieniu, które ją spotyka<sup>2</sup>.

**Każdy system edukacji i określony przez nią model kształcenia wytycza wzory zachowań, w tym zachowań twórczych.** Narzuca system wartości pre-

<sup>1</sup> U. S z u ś c i k: „Plastyka” wczoraj i dziś. W: *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*. Red. K. O l b r y c h t. Cieszyn 1998, s. 107—116; U. S z u ś c i k: *Edukacja plastyczna po reformie oświaty — wnioski z badań*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1(3), s. 98—102.

<sup>2</sup> S. S z u m a n: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1969, s. 17, 19.

ferowany w danej kulturze. Składają się na nią m.in. wartości estetyczne. Człowiek istnieje dzięki wartościom, tworzy je i zmienia się pod ich wpływem. Nadaje im różnorodne formy, które są ukonstytuowaniem myśli, emocji i wyobraźni. Jest to wynik właściwej tylko człowiekowi cechy, jaką jest aktywność twórcza. Elementarne rozumienie świata ma charakter estetyczny, podkreśla Herbert Read<sup>3</sup>. Wychowanie estetyczne jest to rozwijanie zamiłowań w poznawaniu i doświadczaniu piękna. Jest to umiejętność, którą należy rozwijać i kształtować stopniowo zarówno w zakresie percepcji, działań twórczych, jak i wiedzy.

**Sztuka jest wartością w toku kształcenia bardzo istotną. Rozwija wrażliwość na wartości w sensie bardzo szerokim, jak i wąskim zarazem.** Adam Węgrzecki mówi o dojrzałości aksjologicznej, którą należy traktować jako sprawność w odnoszeniu się do wartości. „Dojrzałość aksjologiczna oznacza wewnętrzne otwarcie człowieka na wartości, możliwe jedynie wtedy, gdy wyzwoił się on z pewnych ograniczeń i jest zdolny nadal się wyzwalać”<sup>4</sup>.

Rozwijanie, kształcenie i stymulowanie potrzeby kreatywności dziecka i studenta wspomaga ich w dojściu do pełni możliwości oraz zdolności. „Budowanie pozytywnego, dojrzałego obrazu siebie jest bodaj najważniejszą grupą zabiegów formowania osobowości.

Dzieje się tak, dlatego że obraz siebie, nasze mniemanie o sobie jest jedną z największych »sił« osobowości regulujących postępowanie”<sup>5</sup>. Wynikiem tego jest akceptacja siebie i rozwój.

Zachowania twórcze cechuje m.in. dążenie do dociekania, dostrzegania, poszukiwania, kreowania i poszanowania wszelkiego rodzaju wartości zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Wiąże się to ze sferą przeżyć i umiejętnością ich uświadamiania sobie, panowania nad nimi i wykorzystaniem ich w działaniu aktualnym oraz przyszłym. Sfera przeżyć obejmuje również przeżycia estetyczne i twórcze. Są one rozwijane i kształcone w wyniku percepcji piękna ukonstytuowanego zarówno w dziełach sztuki, pięknie pozaartystycznym i w trakcie samej aktywności twórczej dziecka. Kształcone są jego potrzeby estetyczne, przeżycia estetyczne i kultura estetyczna. Wszystkie te elementy integrują się w sferze osobowości dziecka.

Sfera przeżyć wiąże się z refleksyjnością. Przeżycia pojawiają się i kształtują w toku kontaktu ze sztuką, działań twórczych i mają charakter szczególny, mianowicie przeżyć estetycznych. Przeżycie estetyczne — jak podaje Antoni Stępień<sup>6</sup> — jest procesem. Zbudowane jest z różnorodnych elementów

<sup>3</sup> H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław 1976.

<sup>4</sup> A. Węgrzecki: *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*. W: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary — kierunki — uwarunkowania*. Red. K. Olbrycht. T. 1. Katowice 1994, s. 20.

<sup>5</sup> S. Siek: *Formowanie osobowości*. Warszawa 1986, s. 253.

<sup>6</sup> A.B. Stępień: *Propedeutyka estetyki*. Warszawa 1975.

i momentów poznawczych, twórczych i emocjonalnych. Może się rozpocząć spontanicznie lub być przygotowane. Pojawia się szczególna wartość, która nas pobudza, intryguje, wzrusza, zmusza do zmiany kierunku uwagi. Przeżycie estetyczne jest bezinteresowne. Można je analizować jako wartość, jako doznanie i jako możliwość. Nie mija bez śladu. Cechą charakterystyczną wszystkich przeżyć estetycznych jest kontakt z wartością estetyczną. Przeżycia estetyczne przechodzą fazy rozwoju od zmysłowych fascynacji bodźcami, do rozumiejącego przeżycia i nazwania obiektu tego przeżycia i percepcji. Przeżycie estetyczne i związana z nim percepcja estetyczna wiąże się z ukonstytuowaniem przedmiotu estetycznego<sup>7</sup>, który jest wartością wewnętrzną, nie mającą odpowiednika w obiektywnym, postrzeganym świecie. Każde w pełni rozwinięte przeżycie estetyczne dokonuje się w poszczególnych fazach, które doprowadzają do ukonstytuowania się przedmiotu estetycznego, a następnie do jego bezpośredniego uchwycenia. Przeżycie estetyczne rozpoczyna się „emocją wstępną”. Następuje zaciemnienie pola świadomości. Faza bezpośrednio do niej nawiązująca jest aktywnym, skupionym oglądaniem jakości z początku tylko nas poruszającej. „W tym procesie tworzenia nowej całości jakościowej i jej uchwytowania przez podmiot dokonuje się dwojakiego rodzaju formowania pojawiających się jakości: a) w struktury kategoryjne, b) w strukturę polifonicznego zestroju jakościowego”<sup>8</sup>.

W tych fazach przeżycia estetycznego występują trzy rodzaje elementów: „a) emocjonalno-estetyczne wzruszenie, rozkosz, b) aktywno-twórcze tworzenie przedmiotu estetycznego jako ukonstytuowanej całości jakościowej, c) bierne, odbiorcze, naoczne uchwytowanie już ukonstytuowanych tworów jakościowych”<sup>9</sup>. W przeciwieństwie do nich w swojej ostatniej fazie przeżycie estetyczne wkracza w okres pewnego rodzaju uspokojenia. Następuje tu kontemplacyjne, emocją przesycone intencjonalne odczuwanie ukonstytuowanego już przedmiotu estetycznego. W tej ostatniej fazie przeżycia estetycznego — stwierdza Roman Ingarden — zawarty jest szczególny moment, dzięki któremu nie wolno go zaliczyć do przeżyć „zneutralizowanych” lub po prostu „neutralnych”. Występuje w niej mianowicie moment stwierdzenia, osadzania w bycie ukonstytuowanego przedmiotu estetycznego.

W końcowej fazie przeżycia estetycznego dokonuje się wartościowanie. W złożonym procesie dochodzi zazwyczaj do ukonstytuowania się wartościowego przedmiotu estetycznego. Jest on również tworem intencjonalnym i dopiero on stanowi obiekt estetycznego wartościowania. Ponieważ receptor (odbiorca) zmienia się od przypadku do przypadku, również i estetyczny sąd wartościujący wypada za każdym razem inaczej. **Proces wartościowania przedmiotu estetycznego wiąże się z przebiegiem przeżycia estetycznego i z postępowaniem**

<sup>7</sup> R. Ingarden: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków 1966.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 15.

**badawczo-estetycznym**, które analizuje to przeżycie w konsekwencji konstytuującego się w nim przedmiotu. Sądy i oceny estetyczne stanowią pojęciowy wyraz tego poznania.

Należałoby się zastanowić, czy powstanie i ukonstytuowanie się przedmiotu przeżycia estetycznego jest stałe i jednoznaczne. Na ile zmienia się w każdej nowej sytuacji? Jakie warunki i elementy sytuacji powodują jego zmianę? Co stanowi przedmiot doznania estetycznego? Dla Ingardena przedmiotem doznania estetycznego nie jest wytwór jako dzieło sztuki, lecz jego estetyczna konkretyzacja.

Analiza percepcji estetycznej dokonana przez Ingardena ujawniła złożoność i zawilość problemu percepcji w estetyce. Autor *Przeżycia, dzieła, wartości* wyróżnił następujące istotne elementy percepcji estetycznej: przeżycie, stanowisko badawcze (analityczno-syntetyczne), konkretyzację, ukonstytuowanie przedmiotu estetycznego i wartościowanie. Można założyć, że wszystkie te elementy percepcji i doświadczenia estetycznego są wbudowane w doświadczenie poznawcze, jakim jest refleksyjność. W percepcji sztuki i w trakcie pracy twórczej oraz po jej zakończeniu pojawia się ten szczególny stan doświadczenia poznawczego, którym jest refleksyjność. Szczególnie w czasie pracy twórczej, kiedy dziecko, student są sami z sobą, najbliższej swojego doświadczenia, odczuć i myśli, które są wynikiem aktywności, tworzenia i jej efektu. Wiąże się to z kształceniem reakcji estetycznych dzieci i studentów na wszelkie wartości estetyczne i stymulacji twórczości.

Dbłość o kreatywność młodych ludzi stwarza im okazję do refleksji, czyli umiejętności zdystansowania się do rzeczywistości, zadawania pytań, szukania na nie odpowiedzi, działania, poznawania, doświadczenia. W *Małym słowniku języka polskiego* czytamy: **refleksja** — „głębsze zastanowienie, rozmyślanie, rozważanie połączone z analizą, wyjaśnieniem, tłumaczeniem, przewidywaniem itp.; wynik zastanawiania się, rozmyślenia, namysłu”<sup>10</sup>.

Maria Gołaszewska<sup>11</sup> zaznacza, że w trakcie przeżycia estetycznego występują różne akty refleksji, czyli ujmowania częściowych wyników obcowania z dziełem sztuki, kiedy indziej przeżycie dokonuje się na płaszczyźnie czysto uczuciowego i intuicyjnego kontaktu z wartością. „Innymi słowy, nawiązując do rozmaitych form świadomości, sposobów uświadamiania sobie zjawisk, powiemy, że przeżycia estetyczne mogą się rozgrywać na płaszczyźnie przedrefleksyjnej, refleksyjnej i wtórnie refleksyjnej. Jest to różnica nie tylko [...] stopnia wyrazistości, z jaką odbiorca uświadamia sobie wartość, lecz nadto co do jakości”<sup>12</sup>. Jak podaje Maria Gołaszewska, przeżycia estetyczne na płaszczyźnie

<sup>10</sup> *Mały słownik języka polskiego*. Red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka. Warszawa 1990, s. 690.

<sup>11</sup> M. Gołaszewska: *Zarys estetyki*. Warszawa 1984.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 299.

przedrefleksyjnej są swobodne, czynniki wiedzy nie ingerują tu bezpośrednio; „przeżycia te dokonują się na zasadzie bezpośredniego doznania wartości, bez zdania sobie sprawy, jaka to jest wartość w jej szczegółowej kwalifikacji”<sup>13</sup>. Przeżycia dokonujące się na płaszczyźnie refleksji charakteryzują się bezpośrednim i znacznym udziałem wiedzy, intelektualnych ujęć, myślenia pojęciowego. Przeżycia spełniają się na płaszczyźnie świadomości wtórnie refleksyjnej, kiedy zdobyta wiedza nie wywiera bezpośredniego wpływu na widzenie dzieła sztuki, ale dzięki temu, że „ukszałtowała już przedtem świadomość w szczególny sposób, wpłynęła na rodzaj widzenia i odczuwania u odbiorcy”<sup>14</sup>.

Można stąd wysnuć wniosek, jak ważne jest kształcenie u dzieci i studentów umiejętności operowania i stosowania pojęć, nazw i wiedzy o sztuce na poszczególnych etapach ich kształcenia, co wpływa na jakość przeżycia estetycznego na płaszczyźnie refleksyjnej. Co jest szczególnie zaniebdywane na poziomie edukacji elementarnej, następnie klas starszych szkoły podstawowej, gimnazjum. Wniosek nasuwa się smutny, że jeżeli nie rozwijamy i nie stymulujemy doświadczenia twórczego dziecka w powiązaniu z pojęciami i wiedzą z danej dziedziny sztuki, to nie rozwijamy w pełni jego możliwości twórczych. Staje się ono bezrefleksyjne, czyli nie poszukujące.

W wyniku rozwoju i opanowania coraz większej liczby pojęć tworzą się konstrukty umysłowe, które określają percepcję i zachowanie dziecka wobec otoczenia. „Jednym z głównych atrybutów świadomości jest jej zawartość informacyjna. Treść świadomości jest jednak wysoce wyselekcjonowana. Z wielkiego zbioru informacji, które przetwarza umysł, tylko pewna ich część podlega specyficznemu kodowaniu percepcyjnemu, czynnościowemu lub wyobrażeniowemu. [...] Konstrukty umysłowe jako takie nie są bezpośrednio dostępne podmiotowi. Jednak ich właściwości strukturalno-funkcjonalne przenikają do świadomości podmiotu pośrednio, w wyniku specyficznego procesu translacyjnego. [...] Przedmiot istnieje w umyśle w dwóch formach: a) jako reprezentacja umysłowa, b) jako świadome doświadczenie. Fenomenologiczna analiza świadomości pozwala wyróżnić trzy jej poziomy: sensoryczny, umysłowy i refleksyjny. Pierwszy poziom jest podstawową formą manifestacji świadomości. W wyniku interakcji organizmu z otaczającą rzeczywistością następuje sensoryczne doświadczenie własnej aktywności w kontekście bodźców zewnętrznych, czyli odczuwanie siebie w otaczającym świecie. Na tym poziomie świadomości nie występuje, jak się wydaje, różnicowanie poznawcze pomiędzy »ja« i otoczeniem. Drugi poziom dotyczy doświadczenia treści percepcyjnych. Jest to świadomość dość precyzyjnie wyodrębnionych przedmiotów i zdarzeń występujących w otoczeniu oraz własnych czynności. Na trzecim poziomie świadomości zachodzi refleksja nad zawartością treściową własnego umysłu.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 300.

<sup>14</sup> Ibidem.

Jest to rodzaj meta-observacji zmieniającej się zawartości treściowej świadomości oraz poddawanie jej ocenie i porządkowaniu<sup>15</sup>. Konstrukty umysłowe, które są wyrazem rozwoju świadomości, działań i zachowań dziecka znajdują odzwierciedlenie w jego reakcjach ekspresyjnych. Reakcje ekspresyjne są translatorami konstruktów umysłowych na treść świadomości. Konstrukty zapisane w kodzie świadomościowym stanowią obiekt manipulacji poznawczej. „Jest to trzeci, refleksyjny poziom świadomości. Translacja konstruktów umysłowych na treść świadomości jest integralnym komponentem rozwoju poznawczego. Proces translacyjny jest realizowany za pomocą zachowań ekspresyjnych, w szczególności werbalnych, wraz z ich skutkami społecznymi, tj. odpowiedziami interlokutorów. Również rysowanie pełni rolę translacyjną. [...] Rysunek taki jest przedmiotem kontemplacji, komentarzy i emocjonalnej satysfakcji<sup>16</sup>. W toku edukacji uczeń stopniowo opanowuje konwencję znaków oraz symboli graficznych. Uczy się posługiwania swoistym kodem informacyjnym, który jest dostępny świadomości. „Rysunek jest obiektem intencjonalnych przekształceń formalnych, takich jak np. jego uzupełnianie, oraz przekształceń semantycznych, polegających na nadawaniu przez dziecko tytułu oraz udzielaniu objaśnień dotyczących treści. [...] Jest to refleksja nad zawartością własnego umysłu i operowanie nią<sup>17</sup>. Dodałabym, że stan refleksyjności wiąże się z działaniem twórczym, którego wynikiem jest twórcze zdziwienie<sup>18</sup> i uzyskanie wglądu w sytuację<sup>19</sup> (zob. rys. 1—8).

Twórczość może być rozpatrywana jako: wytwór, proces, zespół zdolności lub cech osobowych, zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat rozwoju ekspresji twórczej, wsparcie)<sup>20</sup>. Twórczość najczęściej jest określana jako aktywność, która przynosi wytwory dotąd znane i wartościowe społecznie<sup>21</sup>. Twórczość jest to tworzenie nowej jakości wartościowej dla samego autora pracy. Jest to proces tworzenia nowych układów. Każde działanie, w tym również działanie twórcze, zamyka etap weryfikacji wykonania zadania, oceny uzyskanego efektu, na ile satysfakcjonuje autora pracy, a na ile nie. Pojawiają się pytania, rozważania, dociekania, które są wynikiem refleksyjności. Można również założyć, że na poszczególnych etapach rozwiązywania ćwiczenia pojawiają się pytania w wyniku pokonywania trudności, oporu materiału, nowych bodźców

<sup>15</sup> J. Kaiser: *Rola rysunku we wczesnej fazie rozwoju świadomości refleksyjnej*. W: *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*. Red. M. Smoczyńska. Kraków 1998, s. 89—90.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 92—93.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 93—95.

<sup>18</sup> J.S. Bruner: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa 1978.

<sup>19</sup> N.V. Peale: *Tylko dla zwycięzców*. Lublin 1992.

<sup>20</sup> A. Strzałęcki: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa—Poznań 1967; M. Gołaszewska: *Zarys estetyki...*; W. Strózewski: *Dialektyka twórczości*. Kraków 1983; K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007.

<sup>21</sup> Z. Pietrasiński: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969.

wzbudzających refleksję i stymulujących dalszą pracę ucznia. W obrębie działań w sztuce i ze sztuką spotykamy się ze zjawiskiem refleksyjności zarówno w trakcie percepcji, percepcji estetycznej, kształtowania się przeżyć oraz potrzeb estetycznych, uczenia się, gdzie refleksyjność jest elementem poznania, wyzwalania działań i zachowań twórczych, społecznych.

Refleksyjność można by badać pod kątem instrukcji słownej do ćwiczenia, sformułowań i wyzwalania w dzieciach zachowań twórczych, np. „Co autor miał na myśli? Co malarz namalował na obrazie? Co wyraził kompozytor w utworze muzycznym?”, jako inspiracji wyzwalającej samodzielną aktywność twórczą dziecka i studenta, zmuszającej do szukania nowych, dodatkowych informacji, do stawiania tezy i jej weryfikacji itp. W jaki sposób i jaka jakość bodźców, środków dydaktycznych oddziałujących na dziecko i studenta wywołuje w nim refleksyjność, np. wybrany utwór literacki (wiersz, bajka, baśń, komiks), dzieło sztuki plastycznej (w tym ilustracja książkowa), utwór muzyczny czy teatralny. Czy w sytuacjach działań twórczych, w których młody człowiek tworzy metaforę, symbol, znak, można mówić o refleksyjności? W edukacji nie zwraca się uwagi na refleksyjność jako cechę istotną rozwoju osobowości ucznia i czynników, bodźców i środków ją wyzwalających.

Urszula Szuścik

### **Reflectivity as a value of education through art**

#### **S u m m a r y**

Each system of education through art is determined by an educational model defining the patterns of behaviour and preferring certain reconstructive-creative attitudes of its receiver. H. Read emphasises that man exists thanks to values he/she takes in and accepts. Values define new life aims, needs and endeavours to man. Thus, he/she can create new values and change him/herself under their influence. Also, he/she gives values various forms which constitute his/her thoughts, emotions and imagination. It is so mainly because of creative activity. Education through art, in the case of students, means developing interests in getting familiarized with, understanding and experiencing beauty.

Urszula Szuścik

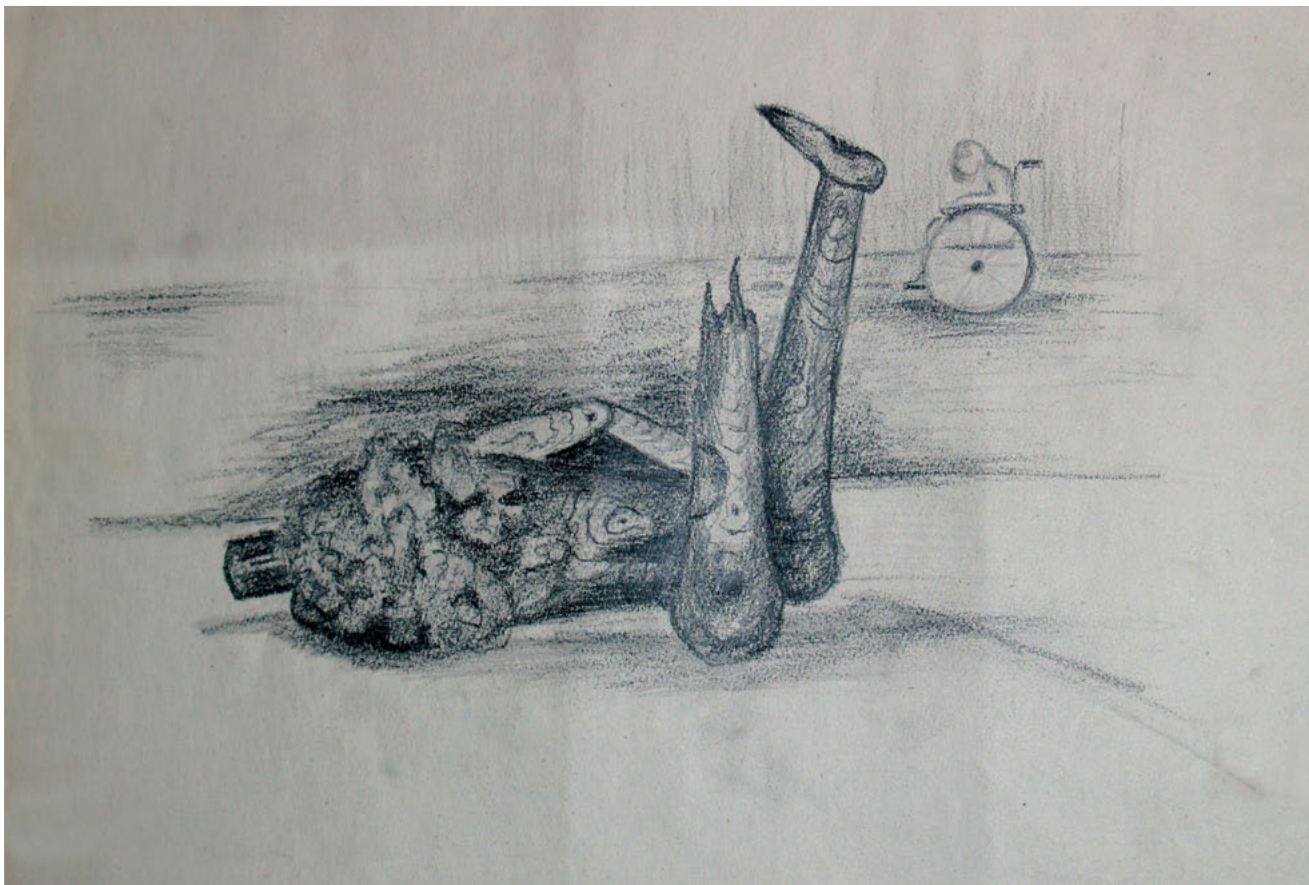
### **Réflexivité comme valeur de l'éducation à travers l'art**

#### **R é s u m é**

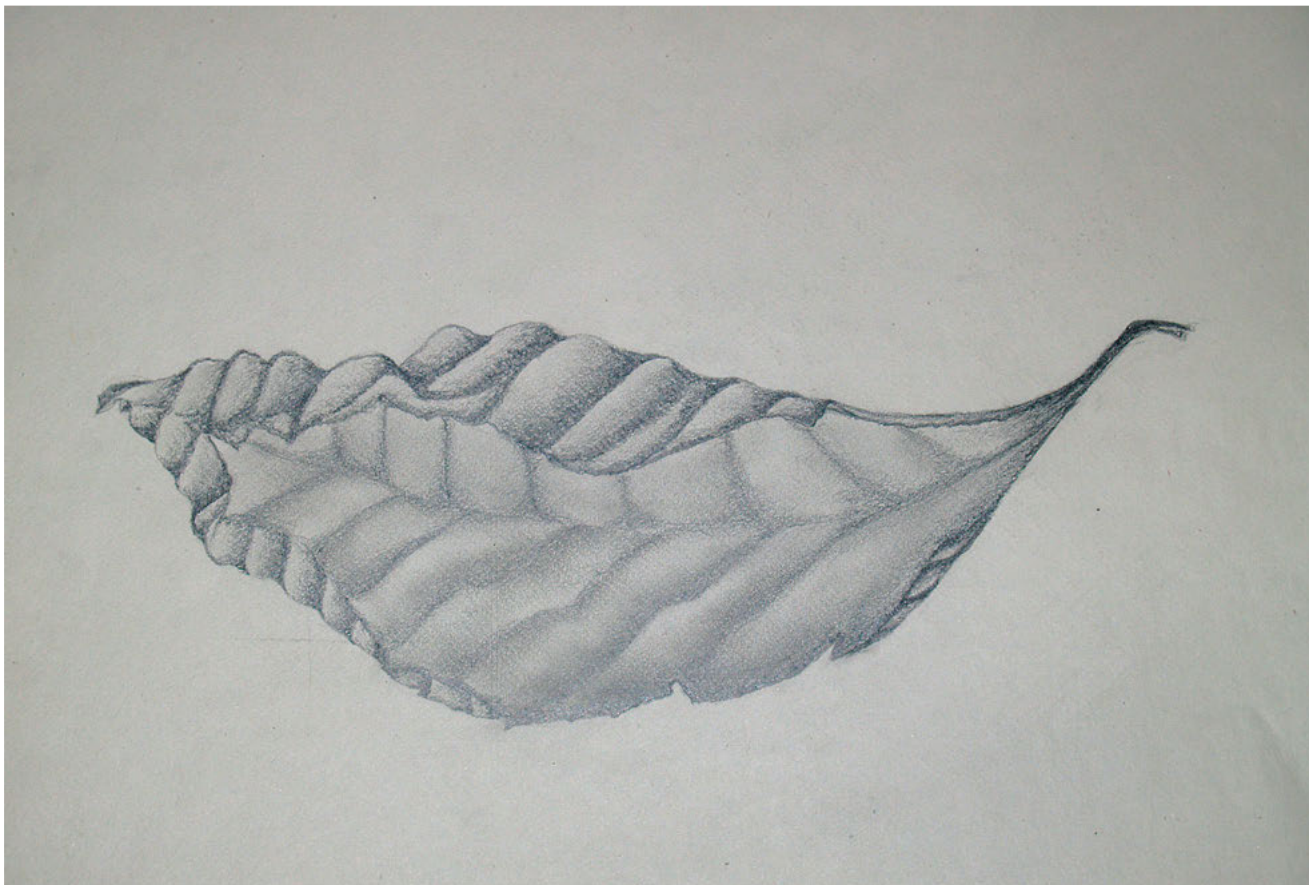
Chaque système de l'éducation à travers l'art détermine un modèle didactique qui retrace des schémas du comportement et préfère des attitudes précises de la création et de la perception du



destinataire. H. Read démontre que l'homme existe grâce aux valeurs qu'il adopte et accepte. Les valeurs indiquent à l'homme de nouveaux buts dans la vie, des besoins et des aspirations ; grâce à elles l'homme peut créer de nouvelles valeurs et changer sous leur influence. Il façonne des valeurs selon plusieurs formes qui reflètent ses pensées, ses émotions et son imagination ce qui est possible au moyen de son activité créative. L'éducation des étudiants à travers l'art consiste à développer leurs intérêts dans la connaissance, la compréhension et la perception de la beauté.



**Rys. 1.** Helena Machla (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) *Epitafium dla Pinokia*, rysunek. Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szućcik w ramach zajęć plastycznych



**Rys. 2.** Beata Puzio (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) *Liść*, rysunek. Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szuścik w ramach zajęć plastycznych



**Rys. 3.** Barbara Furmańska (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) *Jaka jestem?*, rysunek malowany farbami plakatowymi. Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szućcik w ramach zajęć plastycznych



Rys. 4. Anna Kaczmarska (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) *Bezduśność*, technika collage'u. Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szućcik w ramach zajęć plastycznych



**Rys. 5.** Janusz Osiek (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) *Ból*, technika collage'u. Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szućcik w ramach zajęć plastycznych

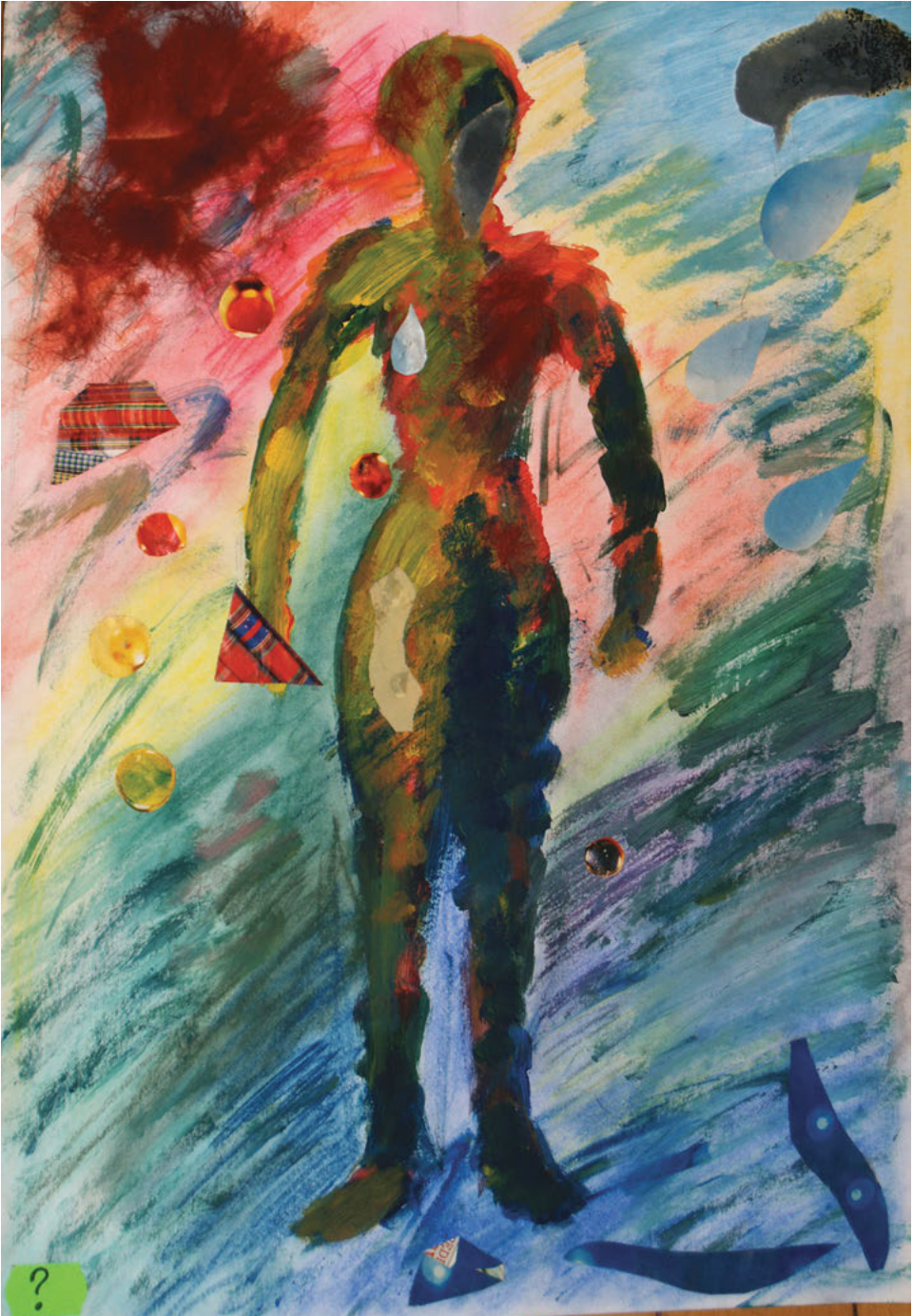


**Rys. 6.** Leszek Kot (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) *Ikar*, technika collage'u.  
Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szuścik w ramach zajęć plastycznych



**Rys. 7.** Jolanta Krysta (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) *Zaduma*, technika collage'u. Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szućcik w ramach zajęć plastycznych





**Rys. 8.** Agnieszka Gawron (wychowanie muzyczne) *Nastój człowieka*, technika collage'u. Praca wykonana pod kierunkiem Urszuli Szuścik w ramach zajęć plastycznych