

Alicja Ungeheuer-Gołąb

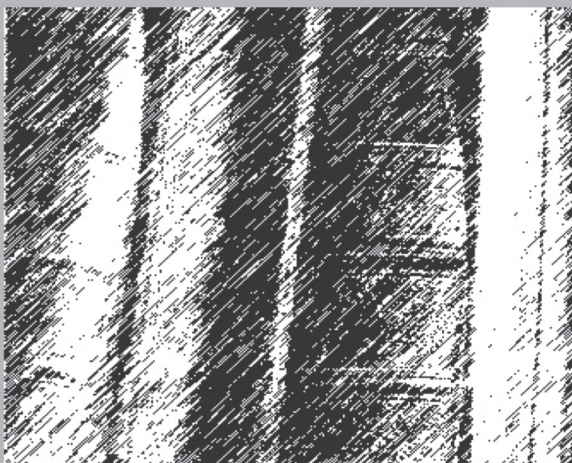
Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka

Chowanna 1, 151-161

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.



ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB

Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka

Upbringing through art in child literary education

Abstract: The article presents the basics of the idea of upbringing through art as formulated by Herbert Read. With reference to his theory, the necessity and possibilities of integration of upbringing through art with literary education of children at nursery and early school ages have been noted. The author argues that certain artistic features of literary works are adopted intuitively by a child, without the participation of consciousness, and that voluntary child expression shows their artistic values. It is argued, similarly to Read, that the impact of literature, being art, takes place in the unconscious sphere, and that the processes taking place in the unconscious conspire to some degree to the harmonization, regulation and the bringing together of the personality of a child-recipient. On such grounds, the author presents her own example of working with literary text.

Key words: upbringing through art, literary education.

Edukacja literacka w świetle koncepcji Herberta Read'a

Idee wychowania przez sztukę upowszechniła w Polsce Irena Wojnar, przybliżając pedagogom, rodzicom i studentom teorię Herberta Read'a, światowej sławy pedagoga, krytyka sztuki i literatury, a także poety, filozofa i reformatora społecznego. Warto zauważyć, że Wojnar w swoich pracach sama reprezentowała postawę pedagoga, krytyka i znawcy tematu. Jej pasja i zaangażowanie w badanie istoty problemu dały polskim odbiorcom możliwość poznania ważnych zagadnień związanych z wychowaniem estetycznym.

Na temat wychowania przez sztukę wypowiedzieli się także Stefan Szuman, Maria i Tadeusz Gołaszewscy, a w ostatnich latach Wiesław Karolak i Krzysztof J. Szmidt. Zwykle teoretycy i badacze najczęściej miejscem w swoich pracach poświęcali roli sztuk plastycznych. Jednak problem przeżyć estetycznych determinowanych odbiorem sztuki interesował również teoretyków literatury: Romana Ingardena, Romana Jakobsona, Jana Mukařowskiego, Gastona Bachelarda, Umberto Eco. Szczególnie jednak istota oddziaływania dzieła literackiego — pojmowanego jako dzieło sztuki — na odbiorcę przejawia się w pracach badaczy literatury dziecięcej, takich jak: Jerzy Cieřlikowski, Krystyna Kuliczowska, Irena Słońska, Helena Starzec, Joanna Papuzińska, Alicja Baluch.

Terminologia pedagogiczna uwzględnia dwa terminy: „wychowanie estetyczne” i „wychowanie przez sztukę”, każdy z nich ma swoją historię i swój zakres znaczeniowy. Tradycyjne, potoczne rozumienie wychowania estetycznego kojarzy się z kształtowaniem postawy estetycznej, czyli kultury jednostki w zakresie jej stosunku do sztuki, kształcenia smaku i wrażliwości estetycznej. Sam termin „estetyka” pojawił się stosunkowo późno i kojarzony jest z dziełem Fryderyka Schillera *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, które ukazało się pod koniec XVIII wieku. Schiller sformułował w tej książce program dotyczący sztuki wyrażającej i kształtującej prawdziwe człowieczeństwo. Myśli Schillera stały się później inspiracją dla Herberta Read'a.

Zdaniem Wojnar, można mówić o trzech podstawowych koncepcjach wychowania przez sztukę (Wojnar, 1976b). Są to:

1. Nurt optymistyczny, który zakłada, że sztuka jest wielką kreacją. Jego podstawę stanowią utopijne sądy o wielkości i uniwersalności estetycznych ideałów, a jego twórcą jest Platon.
2. Nurt pesymistyczny, w którym sztukę traktuje się jako ucieczkę.
3. Nurt, wedle którego sztuka to swoiste ludzkie działanie.

Ów trzeci nurt wprowadzał możliwość ruchu i zmian, zwracał uwagę na doznania o charakterze chwilowym (jak happening, teatr eksperymentalny), które potęgują przeżywanie teraźniejszości. On właśnie był bliski idei Reada, a także współczesnej edukacji.

Read, odnosząc się do myśli Platona i Schillera, wysunął tezę, iż „sztuka powinna być podstawą wychowania” (Read, 1976, s. 6). Ten prosty, zdawałoby się, komunikat staje się zrozumiały dopiero wtedy, gdy określimy, w jaki sposób Read definiował wychowanie i sztukę. Dzisiaj najbardziej popularna definicja wychowania to twierdzenie, że jest to oddziaływanie na osobowość wychowanka, zmienianie jej i kształtowanie. Warto się jednak zastanowić, o jakie kształtowanie chodzi i co tkwi u podstaw konkretnego postępowania wychowawczego. Zdaniem badacza, jeśli chodzi o cel wychowania, to istnieją dwie podstawowe możliwości: „[...] jedna, że człowiek winien być wychowywany po to, aby stał się tym, czym jest; druga, że winien być wychowywany po to, aby stał się tym, czym nie jest” (Read, 1976, s. 7). Przez wychowanie możemy więc rozwijać naturalne predyspozycje, z którymi człowiek się rodzi, albo kształtować jednostkę według ideału ustalonego przez społeczeństwo, a wówczas staramy się usuwać wszelkie wrodzone skłonności.

Według Reada, cel wychowania może polegać na rozwijaniu zarówno odrębności jednostki, jak i jej świadomości społecznej. Autor *Wychowania przez sztukę* uważał, że każdy człowiek jest niepowtarzalny i ta niepowtarzalność i wyjątkowość są cenne, bo przyczyniają się do różnorodności życia. Owa cenna refleksja powinna przyświecać każdemu współczesnemu wychowawcy. Wyjątkowość ta jest jednak niewiele warta, jeśli jest oderwana od środowiska społecznego. Dlatego badacz uznawał, że wychowanie powinno być procesem zarówno indywiduacji, jak i integracji, czyli pogodzenia indywidualnej wyjątkowości ze wspólnotą, jaką jest społeczeństwo (Read, 1976). W ten sposób każdy człowiek stawałby się częścią uniwersalnej harmonii.

Ponad tym faktem trwa, według Reada, dynamiczny proces o charakterze twórczym, który pozwala na rozwijanie tego, co jest dobre w człowieku. Opiera się on na rozwijaniu cech pozytywnych, a dzięki temu eliminowaniu cech negatywnych. „Unikamy nienawiści dzięki miłości” — mówi Read (1976, s. 12). Wychowanie powinno więc być procesem, który **ochroni** człowieka przed zejściem na złą drogę. Czynnikiem ochronnym jest — zdaniem badacza — sztuka. Podobnie jak na wychowanie, tak i na sztukę miał Read własny pogląd. Uważał, że sztuka jest obecna we wszystkim, co człowiek robi dla przyjemności swych zmysłów. Otwierał tym sposobem drogę dla istotnej roli ekspresji w życiu człowieka, szczególnie dziecka, którego ekspresyjne zachowania determinują poznawanie przez nie otoczenia. To, co jest — według Reada — wspólne wszyst-

kim rodzajom sztuki, to forma, czyli kształt, którego kryterium ukrywa się w naturze, w niczym niezakłóconych procesach powstawania materii. Sztuka jest zatem mechanizmem kierującym życiem, bez niego nastąpi „społeczny i duchowy chaos” (Read, 1976, s. 21). Może temu zapobiec koncepcja wychowania estetycznego, którego stymulujące oddziaływanie nie tylko pomoże zintegrować rozchwianą „istotę” społeczeństwa, ale też zharmonizować pojedyncze, zindywidualizowane osobowości poszczególnych ludzi. Regulujące działanie sztuki nie odbywa się jednak w sposób prosty, bo choć najważniejszą rolę można przypisać zmysłom, percepcja dzieł nie kończy się w sferze świadomości. Sięga głębiej, tam, gdzie zachodzą procesy nieświadome. Psychologowie twierdzą, że to, co człowiek chciałby ochronić, a co jest najbardziej kruche, podatne na wstrząsy i załamania, mieści się w nieświadomości. Tam też możliwe jest regulacyjne działanie psychiki, prowadzące do uzyskania stanu harmonii. Ochronne właściwości sztuki sięgają właśnie tych głębokich struktur, wnikając dzięki zmysłom w obszar psychiczny jednostki, działają od wewnątrz w postaci archetypowych obrazów, wspólnych całej ludzkości (Jacobi, 2001).

Wychowanie przez sztukę pomaga więc w ocaleniu tego, co cenne, a także w scaleniu tego, co rozbite. Odbiorca reaguje na treści zawarte w dziełach sztuki, ponieważ posiada specjalną wrażliwość. Read twierdzi nawet, że w percepcji występuje schemat reakcji, który nazywa estetycznym (Read, 1976, s. 46—47). Szczególnie odbiorca dziecięcy jest wrażliwy na pewne cechy dzieł (tu: literatury); jego reakcje przejawiają się w motoryce ciała, mimice, zachowaniach behawioralnych (Papuzińska, 1988). Na to, że sztuka uaktywnia ekspresywne zachowania w okresie dzieciństwa, jako pierwszy zwrócił uwagę Stefan Szuman, który w słynnym już artykule *Wpływ bajki na psychikę dziecka* (1928) przedstawił wyniki swoich badań. Refleksje Szumana pokazują, że dzięki literaturze dorosły nawiązuje kontakt ze światem przeżyć psychicznych dziecka. Dziecko najczęściej w zabawie w sposób nieświadomy rzutuje wyobrażenia inspirowane utworem literatury (Szuman, 1928). Należy zauważyć, że odbiór literatury przez dziecko w wieku przedszkolnym, a nawet nieco starsze, wymaga istnienia pośrednika lektury (Papuzińska, 1988). Między dorosłym a dzieckiem nawiązuje się wówczas specjalny kontakt, który w późniejszym wieku nigdy się już nie powtórzy. Stworzona wówczas więź daje dziecku przyjemność i przenosi się na kolejne akty lektury. Sytuacja wspólnego czytania czy opowiadania powinna być obudowana szeregiem zachowań pośrednika, jak: intonacja, mimika, dotyk, elementy teatralizacji. Bliskość dorosłej, przyjaznej osoby zaspokaja dziecięcą potrzebę bezpieczeństwa i miłości.

Małe dziecko wykorzystuje w aktach odbioru całą swoją zmysłową wrażliwość, dlatego możemy powiedzieć, że poznaje literaturę w sposób

sensomotoryczny. Korzysta ze wszystkich zmysłów, w tym z możliwości kinetycznych (Krasoń, 2005), przenosi bowiem pewne układy znaczeniowe tekstu na własną spontaniczną ekspresję (Ungeheuer-Gołąb, 1999, 2009). Jednocześnie jednak, jak zauważył Jerzy Cieślikowski, badacz i krytyk literatury dla dzieci, utwory literatury dla dzieci mają charakter intersemiotyczny, ponieważ zawierają słowo, obraz i gest (Cieślikowski, 1985). Szczególnie w poezji dla dzieci pewne układy znaczeniowe odwołują się do sensomotorycznego poznawania i porządkowania świata (Baluch, 1999). Utwory dla dzieci kierowane są „do ucha”, ponieważ zawierają elementy meliczne i artykulację piosenkową, „do oka”, gdy warstwa obrazowa inspirowane do „malowania” treści, a nawet „do ciała”, kiedy ekspresywne środki artystyczne lub atrakcyjna fabuła inspirowane do zachowań kinetycznych i teatralizacji. Harmonizowanie struktury psychicznej toczy się, według Reada, poniżej poziomu świadomości. Badacz uważa, „że równowaga psychiczna, która stanowi podstawę zintegrowanego działania intelektu, jest możliwa w warunkach sprzyjających integracji treści podświadomych. Dzieje się to szczególnie w procesie działalności wyobraźni — w marzeniu na jawie, w trakcie spontanicznej aktywności fantazji, twórczej ekspresji za pośrednictwem barw, linii, dźwięków czy słów” (Read, 1976, s. 213).

Dziecko często nie jest świadome swoich zachowań, warto zauważyć, że do około 3. roku życia nie jest świadome siebie. Zdaniem Jeana Piageta, dziecko jest wówczas w stanie mieszania się jego „ja” ze światem zewnętrznym i dopiero stopniowo, w miarę doświadczenia uczy się odróżniać siebie od środowiska (Piaget, 1933). Wrażenia, które do niego docierają, często są nieświadomione, wtedy trafiają do sfery nieświadomej, z której mogą zostać wydobyte dzięki działaniu sztuki. Zwraca na to uwagę psycholog, Bruno Bettelheim, który w oddziaływaniu baśni ludowej na małego odbiorcę widzi wartości terapeutyczne. Bettelheim dowodzi, że baśń jako utwór literacki o wysokich walorach artystycznych, jako dzieło sztuki porusza najgłębsze warstwy ludzkiej psychiki (Bettelheim, 1985). Zygmunt Freud określa je mianem dziedzictwa archaicznego, a Carl Gustaw Jung nazywa podświadomością zbiorową. W tej warstwie ludzkiej psychiki ukryte są najbardziej pierwotne struktury określane przez Junga archetypami (Jung, 1976). Istnienie archetypów zauważono w literaturze. Maud Bodkin i Northrop Frye wyłonili wzorce, które determinują nowy niewidzialny porządek w najgłębszych nieświadomych strukturach, w gatunkach takich jak mit czy wielka poezja tragiczna (Bodkin, 1977; Frye, 1977). Teorię archetypową na grunt literatury dziecięcej przeniosła Alicja Baluch. W jej opinii dziecko znajduje w utworach literackich „wzorce jednoczącego znaczenia” (Frye, 1977), jak archetyp królowej, ogrodu, księgi i przewodnika

(Baluch, 1993). Badaczka pokazuje ich działanie w tekstach literatury dla dzieci.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można sformułować tezę, że niektóre cechy artystyczne utworów literackich są przyjmowane przez dziecko w sposób intuicyjny, bez udziału świadomości, oraz że swobodna ekspresja dziecka objawia te artystyczne walory utworów. Jeśli przyjmiemy, jak chciał Read, że działanie literatury, jako sztuki, przebiega w sferze nieświadomej, to możemy też założyć, że te nieświadome procesy przyczyniają się w jakimś stopniu do harmonizowania, regulowania i scalania osobowości dziecka. Dlatego wychowanie przez sztukę powinno stać się istotnym elementem procesu wychowania w ogóle.

Intersemiotyczne właściwości literatury dziecięcej oraz coraz większa wiedza na temat psychiki małego dziecka stały się inspiracją do stworzenia specjalnych metod pracy z tekstem literackim, przydatnych szczególnie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Najogólniej mówi o tym koncepcja „nauki lektury”, która zdaniem Alicji Baluch, powinna polegać „nie na analizie i interpretacji utworu, ale na mądrym i przemyślanym »oczytaniu« dziecka, aby doświadczenie lekturowe narastało stopniowo, od struktur najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych” (Baluch, 1987, s. 51). Dzięki takiej postawie (chodzi o postawę czytelnika) dziecko może odkryć w utworze cechy mitu, a więc dzieła zawierającego właściwości archetypowe, może manipulować elementami struktury dzieła, bawić się nim. Kolejnym etapem mądrego czytania jest dopuszczenie postaci wykonawcy (Balcerzan, 1972), a więc stworzenie takich możliwości lektury, podczas których dziecko może wykorzystywać swobodnie własną nieskrępowaną ekspresję. Nauka lektury daje więc możliwość wszelkich działań, które integrują dzieło literackie z innymi dziedzinami sztuki, stając się właściwie wychowaniem przez sztukę. Integracja taka zachodzi w metodzie pozawerbalnej (Baluch, 1987), metodzie kinetycznej (Krasoń, 2005), a także w metodzie ekspresywnego wykonania (Ungeheuer-Gołąb, 1999, 2007).

Najlepszym, choć nie jedynym okresem dla wychowania przez sztukę wydaje się dzieciństwo. Wówczas dziecko przyjmuje treści dzieł sztuki w sposób spontaniczny, ekspresywny i podszyty emocjami. Najprostsze dziecięce utwory poetyckie, jak kołysanka, wyliczanka czy bajeczka, odnoszą się do sfer dziecięcej psychiki (podświadomej, behawioralnej i intelektualnej) (por. Ungeheuer-Gołąb, 1999). Odpowiadają więc holistycznej koncepcji człowieka ujmowanego jako jedność ducha, ciała i umysłu. Bazując na spontanicznej skłonności dziecka do zachowań ekspresywnych i zabawy, opracowałam metodę realizacji pracy z tekstem literackim (poetyckim), w wyniku której utwór jest odbierany, rozumiany

i „wykonywany” przez dziecko z wykorzystaniem wielu różnych form ekspresji. Metoda ta pozwala na wykorzystanie różnych kanałów przekazu informacji, w tym sztuki (kanał wzrokowy, słuchowy, kinetyczny, dotykowy) (Markova, Powell, 1996). W tym ujęciu wychowanie przez sztukę, tu: literaturę, wspieraną przez różnorodne formy ekspresji (plastyczną, muzyczną, ruchową, werbalną), to takie wspieranie i rozwijanie osobowości dziecka, które uznając cały potencjał jego wewnętrznych skłonności, pokazuje mu świat, życie i siebie samego przez pryzmat swojskie artystycznych walorów dzieła literackiego.

Scenariusz pracy z tekstem

Ogólne założenia

Grupa dzieci nie powinna liczyć więcej niż 20 osób. Zajęcia powinny odbywać się w sali, w której wydzielone są miejsca do swobodnego ruchu oraz do pracy przy stolikach. Osoba prowadząca zajęcia uczestniczy w nich razem z dziećmi, nie krytykuje dziecięcych pomysłów i inicjatyw, zachęca do naturalnych, spontanicznych zachowań. Konstrukty powstałe podczas zajęć nie podlegają ocenie w znaczeniu, jaki ma ona w praktyce szkolnej, należy jednak chwalić dzieci za ich aktywność i zaangażowanie. Dopuszcza się wszelkie spontaniczne zachowania, o ile nie burzą one wewnętrznego ładu zajęć i wynikają z bezpośredniej reakcji na proponowane rozwiązania.

Wiek dzieci: 5, 6, 7 lat.

Pomoce: misie, lalki, instrumenty perkusyjne (zestaw), kartki papieru rysunkowego A4, farby akwarelowe, pędzle, pojemniki z wodą.

Tekst: Zofia Beszczyńska *piosenka stworzonka*.

Przebieg zajęć

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci wirują jak derwisze, każde wokół własnej osi. Jeśli komuś zakręci się w głowie, to kładzie się swobodnie na ziemi.

Gdy wszyscy leżą, Prowadzący mówi: *Zamknijcie oczy. Każdy z nas jest małym stworzonkiem. Dzisiejszy dzień będzie dla nas niezwykle radosny. Jak go zaczniemy? Pomyślcie, co chcielibyście zrobić, aby było wam jeszcze milej?*

Otwórzcie oczy i posłuchajcie, co zrobiło pewne stworzonko, gdy się obudziło.

Prowadzący mówi/czyta wiersz Zofii Beszczyńskiej pt. *piosenka stworzonka*¹.

piosenka stworzonka

wkładam pierścionek na ogonek
i już mam miły dzionek!
śpiewam i tańczę
a ze mną słonko
ja wesole szczęśliwe stworzonko!

Zofia Beszczyńska (2005, s. 7)

Ekspresja rytmiczna

Prowadzący: *Wymyślmy rytm do piosenki stworzonka.*

Dzieci skandują tekst za nauczycielem, tak aby opanować utwór pamięciowo. Gdy wszyscy umieją go na pamięć, wstają i powtarzają, poruszając się we własnym rytmie. Następnie ustalają wspólny rytm i wykonują kolejne polecenia, zachowując rytm wypowiedzi.

Ekspresja werbalna

Prowadzący: *Powiedzmy teraz tę piosenkę szeptem, „do ucha” zabawkom — misiowi albo lalce.*

Powiedzmy ją bardzo wesole.

Powiedzmy bardzo smutno.

Powiedzmy głośno.

Powiedzmy bardzo głośno.

Jak jeszcze chcielibyście powiedzieć ten wierszyk?

Dzieci wykonują wierszyk wedle własnych pomysłów.

Ekspresja muzyczna

Prowadzący: *Wymyślmy melodię do piosenki stworzonka.*

Dzieci wraz z prowadzącą tworzą rozmaite melodie. Improwizują. Wymyślają linie melodyczne, starają się je powtórzyć i dopasować do rytmu.

Ekspresja ruchowa

Dzieci idą za Prowadzącym, trzymając się za ręce, jedno za drugim. Poruszają się w rytm wierszyka. Improwizują. Prowadzący tworzy z dziećmi „ślimaka”, „węża”, koło itp. Na koniec wszyscy improwizują swobodny ruch, podskakują, przytupują, tańczą i skandują tekst.

¹ Zachowano pisownię zgodną z oryginałem. Przykład ten w nieco zmienionej formie przedstawiono w równoległe przygotowywanej do druku książce mojego autorstwa *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2011.

Łączenie ekspresji

Prowadzący rozdaje dzieciom instrumenty perkusyjne z zestawu oraz wykonane amatorsko (grzechotki z puszek wypełnionych ryżem, drewnianka itp.). Wszyscy wystukują rytm utworu, najpierw razem, następnie pod kierunkiem Prowadzącego starają się stworzyć orkiestrę. „Graniu” towarzyszy skandowanie lub wyśpiewywanie tekstu przez dzieci, które mają na to ochotę, lub przez Prowadzącego.

Na koniec dzieci powtarzają wykonanie utworu, włączając ruch (może to być posuwanie się do przodu całą grupą w kształcie „węża”, podskakiwanie w kole itp.)

Wyciszenie

Dzieci odkładają instrumenty i siadają na dywanie.

Prowadzący: *Zamknijcie oczy.*

Prowadzący powtarza wesoło utwór, zachowując rytm i melodię, następnie mówi: *Jesteśmy na słonecznej łące. Słychać śpiew ptaków i brzęczenie pszczół. Od czasu do czasu chłodzi nas podmuch letniego wiatru. Każdy z nas jest szczęśliwym stworzonkiem.*

Otwórzcie oczy i powtórzcie każdy po kolei:

— Jestem szczęśliwym stworzonkiem!

Ekspresja plastyczna

Prowadzący: *Namaluj wesołe, szczęśliwe stworzonko.*

Zakończenie

Prowadzący umieszcza prace wykonane przez dzieci na planszy. Dzieci wymieniają się poglądami na temat wyglądu, kolorów i kształtów. Wszystkie dzieci otrzymują pochwały i słowne podziękowania za udział w zajęciach.

Podsumowanie

Przedstawiony tu pomysł na opracowanie utworu poetyckiego z dziećmi jest przykładem zastosowania metody ekspresywnego wykonania, którą opisałam w książce *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka* (2007). Metoda ta powstała z inspiracji analizą pozawerbalną, metodą kinetyczną, dramą, tańcem, a także refleksjami teoretycznymi Jerzego Cieślakowskiego, Joanny Papuzińskiej, Alicji Baluch. Wykorzystuję w niej głównie artystyczne walory utworu, które staram się przełożyć wraz z dziećmi na inne znaki w rozmaitych formach ekspresji. Spontaniczna aktywność, swoboda i przyjazny stosunek opiekuna do dzieci pozwalają uczestnikom na percypowanie sztuki literackiej w jej szerokiej,

naturalnej postaci. Momenty wyciszenia służą dziecięcej kontemplacji słowa intensyfikowanego przeżywaną chwilą. Pozwalają odbiorcy wychwycić estetyczne wartości literatury w okresie, w którym dziecko nie potrafi jeszcze o nich opowiadać. Pomagają w operacjach porządkowania emocji, uspokojenia ducha i ciała. Wydaje się, że w takim ujęciu praca z tekstem literackim realizuje potrzeby wychowania przez sztukę, o jakim mówił Read.

Postawiona w niniejszym artykule teza jest ważna w kontekście nie tylko życia i edukacji literackiej dziecka, ale także problemów współczesnego człowieka. Aby żyć w zgodzie ze sobą i światem, należy posiadać umiejętność kreacji. W obecnej rzeczywistości tym, który kreuje świat, jest zwykły człowiek. Wychowanie przez sztukę przygotowuje więc dziecko do życia we współczesnym społeczeństwie. Paradoksalnie, społeczeństwie stechnicyzowanym, nerwowym i nastawionym na konsumpcję, ale może właśnie dlatego bardzo potrzebującym harmonii i piękna.

Bibliografia

- Balcerzan E., 1972: *Przez znaki*. Poznań.
- Baluch A., 1987: *Nauka lektury*. W: Eadem: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa.
- Baluch A., 1993: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław.
- Baluch A., 1999: *Wzorce zabawowe w literaturze. Od zabawy do medytacji*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8.
- Beszczynska Z., 2005: *Z górki na pazurki*. Poznań.
- Bettelheim B., 1985: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. T. 1—2. Warszawa.
- Bodkin M., 1977: *Wzorce archetypowe w poezji tragicznej*. Tłum. P. Mroczkowski. W: *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”*. Red. M. Głowiński, H. Markiewicz. T. 1. Wrocław.
- Cieślakowski J., 1985: *Słowo — obraz — gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Literatura osobna*. Wybór R. Waksmund. Warszawa.
- Frye N., 1977: *Mit, fikcja i przemieszczenie*. Tłum. E. Muskat-Tabakowska. W: *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”*. Red. M. Głowiński, H. Markiewicz. T. 1. Wrocław.
- Jacobi J., 2001: *Psychologia C.G. Junga*. Tłum. S. Łypacewicz. Warszawa.
- Jung C.G., 1976: *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa.
- Krasoń K., 2005: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice.
- Markova D., Powell A., 1996: *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*. Tłum. M. Lewandowska. Warszawa.

- Papuzińska J., 1988: *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa.
- Piaget J., 1933: *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* Tłum. M. Ziemińska. Lwów—Warszawa.
- Read H., 1976: *Wychowanie przez sztukę*. Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska. Wrocław.
- Szuman S., 1928: *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. „Szkoła Powszechna”, nr 1 i 2.
- Wojnar I., 1976a: *Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki*. Warszawa.
- Wojnar I., 1976b: *Wstęp* [do:] H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska. Wrocław.
- Ungeheuer-Gołąb A., 1999: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2007: *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*. Rzeszów.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2009: *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Rzeszów.