

Młodzieżowy Dom Kultury nr 2
Poznań

ANNA PRZYBYLSKA

*O wartości pedagogicznej wielostronnej działalności
artystycznej. Refleksje po realizacji interkulturalnego
projektu dla dzieci pod tytułem DROGI–WEGE*

On pedagogic value of comprehensive artistic activity. Reflections following the
accomplishment of intercultural project for children entitled WAYS–WEGE

CZŁOWIEK WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Świat jest określoną całością. Wszystko ma w nim swoje miejsce: dom ze swoim klimatem, drzewo z wiatrem, człowiek ze swoimi uczuciami i ciągłą aktywnością itp.

Życie dane człowiekowi jest nieustannym działaniem, przystosowywaniem się, rozwojem, buntem, walką, zmianą. Naturalne jest dążenie ku ciągłej transcencji samego siebie, do poznawania, doświadczania, przeżywania. Tendencja do „przekraczania zastanego” jest z jednej strony znamieną dla działań określanych jako twórcze, dla twórczości w ogóle, a z drugiej jest zwykłym ludzkim dążeniem ku dobru, pięknu, prawdzie — tym odwiecznym wartościom dającym każdemu człowiekowi należne mu poczucie bezpieczeństwa i sensu istnienia oraz cudowną perspektywę. Zasygnalizowane tu wartości sprawiają, że jednostce łatwiej odnaleźć się i zrealizować w niezwykle skomplikowanej rzeczywistości, a także umożliwiają kształtowanie bardziej ludzkiego oblicza epoki, w której żyjemy. Tak więc tylko wrażliwa, otwarta, kompetentna i odważna jednostka jest w stanie świat zrozumieć i zmieniać, a także — sprostać wymogom przemian społecznych, gospodarczych i kulturalnych.

Istotnym zadaniem staje się wobec tego przyjęcie pewnych strategii zarówno w procesie wychowania, jak i kształcenia. Ich struktura pozwoliłaby na podjęcie działań prowadzących do osiągnięcia celu, jakim jest wszechstronnie rozwinięta jednostka, przygotowana do życia w trudnej współczesności. Ważne jest, by działania te podjąć od najwcześniejszych lat życia człowieka. Jedną z takich strategii jest „kształcenie dla rozwoju”, a więc wyzwalanie wartości jednostki, ciągłe wzbogacanie jej osobowości ku przekraczaniu siebie, uczenia sztuki wyboru wartości, stymulowania procesu zmiany ku podnoszeniu, wzmacnianiu aktywności w różnych zakresach życia, ku pogłębianiu zrozumienia i poczucia własnej odpowiedzialności za jakość swojego życia (Misiorna 1990). Wyzwania są więc bardzo złożone, wymagają przemyślanych strategii, budowania programów pozwalających przygotować młodego człowieka do ich podjęcia.

SENS LUDZKIEGO DZIAŁANIA

Należy zatem stwarzać warunki sprzyjające zarówno dokonywaniu wyboru wartości, jak i ich ujawnianiu się w działaniu. Człowiek bowiem niemal „od urodzenia aż do śmierci w mniejszym lub większym stopniu działa lub pracuje twórczo w różnych dziedzinach życia. Działanie twórcze jest jedną z podstawowych cech człowieka, która doprowadziła go do tego, czym jest, i wyróżnia go spośród innych ssaków” (Rudniański 1977, s. 15).

Każde działanie może mieć inną strukturę, cel, zakres, tempo. Różne też bywają motywy jego podejmowania, co jest bardzo istotną właściwością działania, gdyż „nie zawsze najważniejsze jest to, co robię i jak robię, ale dlaczego” (Schlabs, 3/1984). Jedne działania służą poznaniu jakiegoś obszaru rzeczywistości, inne pozwalają rozwiązać problem, jeszcze inne dają szansę zmiany czegoś w sobie lub w otoczeniu. Bywa też i tak, że ich tempo jest zbyt duże i przekracza możliwości człowieka. Wówczas staje się on zagubiony, podatny na stresy, traci równowagę w zakresie kontaktów z otoczeniem, coraz trudniej utrzymać mu ład wewnętrzny i harmonię. Postrzega świat schizofrenicznie, boi się nieznanego, traci poczucie sensu działań własnych i działań innych ludzi.

Podejmując się wychowania człowieka, należy zatem mieć świadomość tych wszystkich zagrożeń i tak skonstruować proces wychowania, by jego efektem było przygotowanie do twórczego życia, do sprostania zagrożeniom. Wychowanie staje się więc „nowym rodzajem odpowiedzialności, nowym pasjonującym działaniem: jest nim poszukiwanie równowagi między kształceniem rozumu i wyzwalaniem uczuciowości, jest nim niesienie pomocy człowiekowi w osiągnięciu pełni człowieczeństwa” (Faure za Kupisiewicz 1985, s. 88 i n.).

ISTOTA DZIAŁALNOŚCI ARTYSTYCZNEJ

Jednym z ważnych instrumentów, pozwalających tę równowagę osiągnąć, jest sztuka, która stała się środkiem wychowania, a nie jego celem. Celem wychowania przez sztukę „stał się człowiek integralny, o pełnej, twórczej osobowości, istota harmonijna, swobodna, ale zdolna do życia we wspólnocie, umiejająca odkryć sztukę życia” (Gloton, Clero 1985, s. 10 i n.).

Sztuka jest szczególnym rodzajem działania, angażującym intelekt i emocje, w wyniku którego powstają obiekty wzbudzające podziw, wyzwajające emocje, pobudzające myślenie i wyobraźnię, intensyfikujące rozwój tak twórcy, jak i odbiorcy dzieła. Ten rodzaj aktywności wypływa z wrodzonej potrzeby komunikowania innym ludziom własnych myśli, uczuć, przeżyć. Sztuka jest bowiem „tą niezwykłą dziedziną, w której ludzie spotykają się w swoich przeżyciach, nie spotykając się fizycznie i społecznie. Stwarza ona wspólnotę ludzką w swoisty sposób, zaś wspólnota owa ujawnia, odkrywa w ludziach nieprzewidziane i nieznanne zakresy doznań, wprowadza w krąg możliwości, z których realizuje się niektóre, tworząc nowe wymiary życia jednostek” (Suchodolski 1979, s. 193).

Wynika stąd rozległa perspektywa i ogromna szansa dla rozwoju możliwości człowieka. Angażowanie się w działalność artystyczną (z uwagi na jej specyficzne właściwości) zdaje się mieć znaczenie fundamentalne dla jego harmonijnego rozwoju. Dziecko przejawia naturalną potrzebę wyrażania myśli, uczuć, przeżyć, a aktywność artystyczna stwarza mu szansę realizacji ogromnego pędu ku poznawaniu, odkrywaniu świata, poznawaniu samego siebie, doświadczaniu „bycia twórcą”. W jej toku odkrywa, że świat może być zarówno tworzywem artystycznym, jak i źródłem twórczych inspiracji i natchnień.

Potrzeba spostrzegania dostępnego dziecku piękna daje o sobie znać bardzo wcześnie. Dziecko zachwyca się barwnym, jedwabistym w dotyku futerkiem misia, lśniącem bukiem lalki, reaguje ruchem swojego ciała na taki a nie inny dźwięk. Potrzebuje tworzyć, komunikować siebie poprzez język mówiony, znak graficzny, barwę, gest, dźwięk, symbol wizualny. Poznaje i doświadcza różnych języków wypowiedzi, ich możliwości i ograniczenia, kształtuje umiejętność i gotowość do posługiwania się tymi językami. Uczy się alfabetu, za pomocą którego potrafi określać i wyrażać siebie, swój stosunek do świata, świat wreszcie. Podejmowanie wielostronnej działalności artystycznej, szczególnie plastycznej, stymuluje i formuje w dziecku niepowtarzalny świat, jest osobliwym i atrakcyjnym sposobem poznawania otaczającej rzeczywistości, jest formą zostawienia trwałego śladu swoich emocji i spostrzeżeń. Wprowadza też małego człowieka w kulturę plastyczną (Marciniak [w:] Tyszkowa, s. 254).

Przebieg procesu twórczego i jego efekty są ważną informacją i swoistą do-

kumentacją poziomu rozwoju dziecka. Rozwój bowiem ujawnia się w ekspresji, w uzewnętrznianiu się za pośrednictwem słuchowych i wizualnych znaków i symboli i przebiega od świadomości tego, co na zewnątrz, do świadomości tego, co jest wewnątrz (Donaldson 1986, s. 113). Aktywność artystyczna jest więc płaszczyzną zdobywania przez dziecko istotnych dla rozwoju doświadczeń.

Dziecko komunikuje swoją istotę przede wszystkim za pomocą języka symboli. Swoją symbolikę mają zarówno wypowiedzi barwne, jak i graficzne. Tworząc swoje obrazki, dzieci posługują się najbardziej im dostępnym środkiem ekspresji — językiem graficznym i językiem kolorów („kolor jest tym dla oka, czym dźwięk dla ucha” — Mella 1992). Rysując, malując, oswajają sobie dany obiekt, lepiej go poznają. Tańcząc, śpiewając, odkrywają, że ich ruch, głos, śpiew zwraca nań uwagę najbliższych, uświadamiają sobie, iż mogą w ten sposób porozumiewać się z innymi.

Efekty działalności artystycznej, zwłaszcza plastycznej, są nie tylko formą ekspresji przeżyć, ale także dostępnym dziecku środkiem porozumiewania się ze światem ludzkim, są formą kodowania i symbolicznej transformacji doświadczenia, a zarazem włączania się w procesy komunikacji interpersonalnej (Wallon 1998, s. 8) i symbolicznej, wyrastającej z doświadczania świata przez dziecko i potrzeby rozwijania różnych form relacji z nim (Stasiakiewicz 1997, s. 125).

Wypowiedzi symboliczne są szczególnie wartościowe z punktu widzenia rozwoju, gdyż „tworząc formy symboliczne, ujmując najżywotniejsze doświadczenia w znaki, obrazy, dźwięki, z konieczności nabiera się wobec nich dystansu. Trzeba je dopiero uformować po to, by w kimś wywołały wrażenie tego, co się odczuwa, wie i widzi. Dzięki temu właśnie ekspresja traci posmak czystego ekshibicjonizmu psychicznego (Malicka 1982, s. 95). Jak wskazuje E. Fromm, „język symboliczny jest wspólną mową rozwiniętą przez rodzaj ludzki, jest językiem, o którym ludzkość zapomniała, nim jeszcze zdołała rozwinąć język konwencjonalny” (Fromm 1995, s. 22).

Mówiąc o symbolice barwnych wypowiedzi, należy mieć na uwadze fakt, iż „wybory kolorów stanowią o osobistym języku uczuć, witalności, potrzebach, motywacjach, poczuciu bezpieczeństwa, spełnienia. Na przestrzeni wieków każda kultura przypisywała jakiemuś kolorowi znaczenie symboliczne” (Mella 1992, s. 22).

Dziecko, zwłaszcza w wieku przedszkolnym, nie stara się wiernie odtwarzać barw przedmiotów. Dobiera barwy często w sposób przypadkowy, kierując się właściwością fizyczną danej barwy — jej gęstością i mniejszą tendencją do rozlewania (Lowenfeld 1977, s. 75). Dzieci szkolne już odkrywają pewien związek między barwą a przedmiotem i dobór barw coraz rzadziej bywa przypadkowy. Zaczynają rozwijać zdolność klasyfikowania przedmiotów oraz dokonywania generalizacji, przy czym każde dziecko ustala swe własne relacje barw (Lowenfeld

1997, s. 100). Wraz z wiekiem coraz większe znaczenie w ich barwnych wypowiedziach ma kolor lokalny przedmiotu.

Niebagatelną wartością działalności artystycznej dziecka jest również możliwość zasygnalizowania, ale też i zaspokojenia wielu potrzeb psychicznych (miedzy innymi potrzeby: uznania, akceptacji, podziwu, własnej wartości). Rysując czy malując, dziecko zaprasza nas do wspólnej rozmowy na temat tego, co tworzy. Im mniejsze dziecko, tym obecność przy tej czynności jest dla niego ważniejsza. Tańcząc, śpiewając, pisząc tekst — dziecko chce nam powiedzieć: „jestem wspaniałe, zauważ mnie, potrafię...” W toku różnorodnej działalności artystycznej wyzwala się także odwaga tworzenia. Odwaga jest ludziom niezbędna, aby umożliwić bycie i stawanie się, pozwala pozostać wrażliwym w tej trudnej epoce niepewności i zagrożeń (May 1994, s. 7 i n.).

Tworzenie — czy to będzie obraz, rzeźba albo symfonia, powieść — wymaga umiejętności kształtowania materiału, którą to zdolność można by rozwinąć na inne odpowiednie sfery w życiu społecznym (Beuys 1990, s. 21). Odwaga tworzenia przełamuje nie tylko opory materiału, podejmuje także próbę przekształcania ludzi, wytworzenia w nich upodobań i nowych zachowań, wpływa na kształtowanie się aktywności wewnętrzpsychicznej i tego, co nazywa się życiem wewnętrznym jednostki, jest formą dojrzewania osobowego (Suchodolski 1990, s. 152).

Tworzenie jest bowiem „zespołem psychofizycznych operacji prowadzących do powstania nowego wytworu” (Popek 1985, s. 15), jest procesem dziecięcego myślenia i odczuwania, spostrzegania, reakcji na otoczenie (Lowenfeld 1977, s. 10), może być autokreacją, stwarzaniem swojej istoty, składającej się na niepowtarzalną osobowość człowieka (Popek 1988, s. 9).

To właśnie niepowtarzalna osobowość chce, potrafi, ma odwagę powiedzieć „nie” zastanemu światu, poszukuje nowych reguł działania i nowych dróg. Staje się osobą twórczą, odznaczającą się wrażliwością widzenia i burzenia obrazu świata, ale także umiejętnością scalenia według nowych zasad, zgodnego z dojrzałą, pełniejszą perspektywą widzenia. Dojrzałą o doświadczenia, które w danym obrazie świata się nie zmieściły (Malicka 1982, s. 119 i n.).

Działalność artystyczna jest więc rozległą płaszczyzną zbierania wielorakich doświadczeń, w tym także twórczych, zwłaszcza w przypadku dzieci oddających się z właściwą sobie odwagą i ciekawością poznaniu, odkrywaniu, budowaniu.

Z uwagi na walory artystyczne obrazków, a także niepowtarzalność i ogromny ładunek emocjonalny innych wypowiedzi artystycznych dzieci mówi się często o sztuce dziecka (Parzecka 1984, s. 4). Omówienie tego interesującego i wielce złożonego zjawiska, jakim jest sztuka dziecka, wykracza poza ramy niniejszego opracowania.

ROLA NAUCZYCIELA W POBUDZANIU WIELOSTRONNEJ DZIAŁALNOŚCI
ARTYSTYCZNEJ

W wielostronnych działaniach artystycznych nauczyciel staje się partnerem, który znajduje się w sytuacji podobnej do uczniów. Razem z nimi wyrusza w „podróż”, ponosząc wszystkie konsekwencje wzięcia w niej udziału. Inspiruje, podtrzymuje na duchu, ale i przeżywa rozterki. To on musi tworzyć klimat zaufania, współodczuwania, bezpieczeństwa, wiary w siebie. Od jego postawy, zdolności projektowania sytuacji twórczych zależy bowiem, na ile dzieci nabiorą do siebie zaufania, otworzą się na drugą osobę, na ile możliwy będzie ich kreatywny rozwój. Tylko w atmosferze zaufania, poczucia bezpieczeństwa, akceptacji dochodzi do ważnego przeżycia, do tego, iż dzieci chcą się nim dzielić z innymi, mając odwagę „mówić” językiem wizualnym, językiem ciała, gestu czy przestrzeni.

Dobrze byłoby, aby w swojej działalności pedagogicznej nauczyciel (z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku) umiał Eriksonowską wewnętrzną gotowość połączyć z zewnętrzną sposobnością i by połączenie to było źródłem satysfakcji i radości (Hall, Lindzey 1990, s. 101 i n.). Połączenie to jest z jednej strony wyrazem wszechstronnego rozwoju, a z drugiej — rozwój ten pogłębia. W procesie pogłębiania szeroko pojętego rozwoju istotną rolę spełnia też stymulowanie wyobraźni twórczej oraz rozwijanie predyspozycji twórczych. A więc nauczyciel powinien także sobie stwarzać okazję do przeżywania, doświadczania „bycia twórcą”. Wypływa stąd szereg zadań, które należałoby uwzględnić przy konstruowaniu programów kształcenia studentów — kandydatów na nauczycieli.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA INTERKULTURALNEGO PROJEKTU *DROGI-WEGE*

Zasygnalizowane tu znaczenie działalności artystycznej znalazło swój wyraz i potwierdzenie w realizowanym przez dzieci 9–12-letnie interkulturalnym projekcie pod tytułem *DROGI*. Jego przebieg wymaga szczegółowego przedstawienia z uwagi na złożoność i wielokierunkowość działań artystycznych dzieci.

Projekt ten był planowany przez Kulturamt w Hanowerze oraz Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży w Poznaniu. Uczestniczyło w nim 50 dzieci w wieku 9–12 lat ze szkół podstawowych Poznania i Czerwonaka oraz z Młodzieżowego Domu Kultury nr 2 w Poznaniu. Pracowały one w czterech grupach: teatralnej, wideo-plastycznej, plastycznej, literacko-plastycznej. Realizacja projektu trwała przez cały rok szkolny i obejmowała także miesiąc wakacji. Wtedy to nastąpił 10-dniowy pobyt grup projektowych w Hanowerze, a następnie tygodniowy pobyt w Poznaniu, gdzie miał miejsce uroczysty finał tego przedsięwzięcia.

Ideą projektu była realizacja programu artystycznego, którego głównym hasłem było pojęcie DROGI i wszelkie z nim skojarzenia. Zarówno dzieci polskie, jak i niemieckie realizowały swoje odrębne programy, nawiązując jednakże do naczelnego hasła projektu. Każda ze stron przewidywała wzajemne włączenie się w tworzenie pewnych sekwencji tych programów. Dokonywać się miał w ten sposób interkulturalny dialog pomiędzy dziećmi i ich rodzinami z krajów o nieco odmiennej kulturze. Kulminacyjnym momentem projektu było właśnie spotkanie dzieci, które przebyły określoną drogę ku sobie i włączenie się w tworzenie fragmentów swoich przedstawień teatralnych, przygotowanych tak przez polską, jak i niemiecką grupę literacką. Końcowe sekwencje przedstawień oraz scenografię do nich przygotowywały dzieci pod okiem swych nauczycieli — opiekunów grup w trakcie spotkań warsztatowych. W celu pełniejszego dialogu między dziećmi i wzmocnienia więzi organizowano nie tylko spotkania warsztatowe, ale również zaplanowano spędzanie wspólnego czasu — mieszkaly bowiem u rodzin.

Przedstawiany tu projekt został tak pomyślany, by udział w nim dostarczył dzieciom wielozmysłowych doświadczeń poprzez podejmowanie różnorodnych form aktywności artystycznej, by stał się płaszczyzną wielu nowych, dotąd nieznanych przeżyć.

ISTOTA KONCEPCJI „KROK PO KROKU” REALIZOWANEJ PRZEZ GRUPĘ LITERACKO-PLASTYCZNĄ

Realizacją projektu zajęły się dzieci tworzące grupę literacko-plastyczną i działające w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2 w Poznaniu. Grupa ta powstała z połączenia dwóch zespołów: teatralnego i plastycznego. Utworzyło ją 11 dzieci, które w niezmiennym składzie pracowały od września do lipca nad realizacją projektu dwa razy w tygodniu po 3 godziny po południu. Były to zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Jedenastka realizowała koncepcję noszącą tytuł „Krok po kroku”, opracowaną przez M. Chojnącką i A. Przybylską. Założeniem tej koncepcji było podejmowanie wielostronnych działań artystycznych w celu nawiązania kontaktu i stopniowego, krok po kroku, wzajemnego poznawania się z rówieśnikami z Hanoweru w sposób niekonwencjonalny: korespondencyjnie i za pomocą języka sztuki.

W momencie przedstawienia jej dzieciom i wstępnego omówienia strategii działań rozpoczęła się dla nich długa, nieco męcząca droga, a jej przebycie — jak się okazało — było także ekscytującą przygodą artystyczną. Okres od września do lutego przeznaczony był na przygotowania do podjęcia zadań projektowych i obejmował: zapoznanie dzieci z koncepcją i strukturą działań, gromadzenie materiałów niezbędnych do realizacji zadań plastycznych, integrowanie grupy (nie

wszystkie dzieci tworzące grupę literacko-plastyczną znały się nawzajem). W tym okresie nawiązały także korespondencyjny kontakt z kolegami hanowerskimi i tą drogą informowały się wzajemnie o efektach podejmowanych działań. Była to korespondencja niezwykła, słowo pisane nie było bowiem jedyną formą przekazu informacji.

Do momentu wyjazdu do Hanoweru i bezpośredniego spotkania się grup nie było też wymiany jakichkolwiek fotografii. Realizacja tej koncepcji miała aktywizować wyobraźnię dzieci, rozumianą przez jednych badaczy jako „proces związany z tworzeniem nowych myśli i wyobrażeń na podstawie wcześniejszej wiedzy i doświadczenia” (Okoń 1976, s. 341) lub też jako „zdolność umysłu do tworzenia nowych obrazów mentalnych opartych na aktualnych lub wcześniejszych doświadczeniach zmysłowych” (Limont 1996, s. 9 i n.). Analiza tego pojęcia nie jest przedmiotem niniejszego opracowania, toteż warto tylko zasygnalizować jej znaczenie w działalności twórczej: w pracy naukowej, sztuce, a także — jak wskazuje W. Okoń — w aktywności ucznia. Dlatego też ważnym zadaniem edukacji jest rozwijanie wyobrażeń od najwcześniejszych lat życia (Okoń [w:] Limont 1996, s. 12).

ETAPY REALIZACJI KONCEPCJI „KROK PO KROKU”

Materializacja wyobrażeń dzieci w toku realizacji omawianej koncepcji wygląda następująco:

Krok I — obejmował okres od września do lutego. Spotkania poświęcone były szukaniu i odkrywaniu drogi ku sobie, poznawaniu różnych form komunikowania się ze sobą (gest, dźwięk, obraz, słowo mówione i pisane). Były to ćwiczenia plastyczne, literackie, teatralne. Dzieci poznawały język symboliczny, za pomocą którego przekazywały ważne dla siebie informacje i doznawały niezwyklej radości, gdy taki komunikat — nadany językiem symbolicznym — okazywał się zrozumiały. Pierwszym, konkretnym, bardzo ściśle z realizacją projektu związanym zadaniem było przygotowanie happeningu, rozpoczynającego działania projektowe. Happening był dla dzieci wielkim przeżyciem. O godzinie 11.00 na poznańskim Starym Rynku sygnał 50 budzików trzymany w podniesionych rękach oznajmił początek projektu. O tej samej godzinie podobnie działo się w centralnym punkcie Hanoweru. W trakcie happeningu dzieci podejmowały wiele różnorodnych działań: przeprowadzały wywiady z przypadkowymi przechodniami, informując o uczestnictwie w projekcie, łączyły się drogą radiową z kolegami hanowerskimi, brały udział „na żywo” w audycji radiowej, układały wraz z poznaniakami ogromne, przez siebie wykonane, (2,5 x 4 m) puzzle, przedstawiające logo projektu, udzielały wywiadów dla TV Poznań. Na zakończenie

uroczystości wypuszczono w niebo ponad 50 kolorowych baloników z przyczepionymi do nich liścikami informującymi o projekcie.

Krok II (marzec) — dzieci nawiązały pierwszy korespondencyjny kontakt z kolegami w Hanowerze. Nastąpiła wymiana opisów wyglądu, charakteru, zamiłowań, różnych przedmiotów należących do konkretnych osób. Ten niezwykle emocjonujący etap zapoznawania się był pozbawiony bezpośrednich spotkań, nie było też wymiany fotografii.

Plastyczne wyobrażenia niemieckich kolegów powstawały wyłącznie na podstawie nadsyłanych przez nich informacji. Informacje te znalazły się w pierwszej przesyłce z Hanoweru i dostarczyły całej grupie euforycznych przeżyć. Zawartość przesyłki stanowiły części garderoby (należące do dzieci z niemieckiej grupy literackiej) dziwacznie pomalowane, a w kieszeniach były karty z informacjami o konkretnym niemieckim dziecku. Zawierały następujące dane: imię, nazwisko, datę urodzenia, znak zodiaku, kolor oczu, wzrost, wagę, hobby, własnoręcznie wykonaną ołówkiem własną karykaturę. Informacje te, poddane wnikliwej analizie, posłużyły polskim dzieciom do podjęcia najtrudniejszego w całym przedsięwzięciu zadania, jakim okazało się budowanie podobizn niemieckich rówieśników. Polegało ono na wypełnieniu nadesłanych części garderoby materiałem rzeźbiarskim (gąbka, sznurki, ścinki tkanin) i modelowaniu według nadesłanych informacji. W ten sposób powstawała naturalnej wielkości podobizna ciągle dotąd nieznanego niemieckiego dziecka. Było to zadanie bardzo trudne, czasochłonne, ale dające wiele różnych przeżyć i doświadczeń twórcze zajęcie. Młodzi artyści musieli pokonać opór niektórych materiałów, użytych do modelowania postaci, oraz własne zwątpienie, niejednokrotnie werbalizowane: „czy dam radę?”

Grupa poznańska przedstawiła się hanowerskim rówieśnikom także językiem sztuki, obrysowując się na dużym arkuszu papieru, zyskawszy w ten sposób naturalnej wielkości postać. Następnie dzieci „ubierały” się w kolory, które je najlepiej wyrażały, postać wycinały, dopinając karteczkę z imieniem, dołączając rekwizyt własnoręcznie wykonany, a stanowiący symbol hobby, zainteresowań. Wtedy została spakowana paczka i „papierowa jedenastka” pojechała do Hanoweru.

Kroki III, IV, V, VI obejmowały kolejne etapy pracy nad kukłami, systematyczne opracowywanie artykułów do gazetki wydawanej regularnie co miesiąc. Artykuły ukazywały się w wersji zaproponowanej przez dzieci (które były ich autorami), bez retuszu zarówno od strony graficznej, jak i literackiej. Praca nad tworzeniem kukieł — podobizn niemieckich dzieci — dawała dzieciom impuls do tworzenia scenariusza przedstawienia teatralnego, uwzględniającego współtworzenie drugiej jego części razem z dziećmi hanowerskimi.

Kroki VII i VIII obejmowały dopracowywanie kukieł i scenariusza, który

został opatrzony tytułem: „Nareszcie razem”. Tło muzyczne spektaklu stanowił utwór W. A. Mozarta pod tytułem *Eine kleine nacht musik*.

Krok IX — wyrażał się w intensywnych próbach spektaklu, w którym sporządzone przez polskie dzieci wizerunki niemieckich kolegów zostały ograne jako „milczące postacie”. Miało też miejsce nagranie telewizyjne.

Krok X — to wyjazd do Hanoweru, wzięcie tam udziału w warsztatach, przedstawieniu teatralnym niemieckiej grupy literackiej i w programie rekreacyjnym. Po powrocie do Polski w ramach warsztatów artystycznych dzieci współtworzyły scenografię i ostatnią sekwencję przedstawienia polskiej grupy literacko-plastycznej, tutaj też nastąpił uroczysty finał projektu. Była to interaktywna wystawa, ukazująca dorobek wszystkich grup uczestniczących w projekcie. Ujawniła ona różne drogi prowadzące do wspólnego punktu, jakim było spotkanie i współpraca dzieci, nauczycieli, rodziców oraz całej rzeszy sponsorów, dzięki którym projekt mógł zostać zrealizowany, a dzieci mogły przeżyć wielką, twórczą przygodę artystyczną.

PODSUMOWANIE

Wielostronne działania, jakie były udziałem dzieci uczestniczących w przedstawianym tu interkulturalnym projekcie (na przykładzie jednej z grup), uczą patrzeć i widzieć, słuchać i słyszeć, mówić i pisać. Pozwalają o jednym zjawisku, pojęciu, mówić różnymi językami i mieć świadomość, że jest się zrozumianym. W omówionych tu działaniach nie było ocen, wszak uczucia i emocje im towarzyszące nie mogą podlegać ocenom. Nie było też szkolnych dzwonek, regulujących wytrzymałość dzieci, ich koncentrację na zadaniu. Tu dzieci pracowały z inną intensywnością, mając sposobność rozwinięcia swoich wszechstronnych możliwości, wykazania się odpowiedzialnością, pomysłowością, zaradnością, zdolnością empatii i gotowością niesienia pomocy koleżeńskiej. Komunikowały się za pomocą różnych języków wypowiedzi: od niewerbalnych (znak graficzny, symbol wizualny, dźwięk, rytm, gest, mimika) do werbalnych (słowo mówione i pisane), przekazując sobie ważne informacje. Często bowiem to, co tak trudno wyrazić słowami, zostaje pełniej przekazane w języku ciała czy w języku wizualnym. Wszak „język symboliczny jest udziałem wszystkich ludzi, tkwi korzeniami we właściwościach naszego ciała, naszych zmysłów, naszego umysłu, wspólnych wszystkim ludziom” (Fromm 1995, s. 22). Pokonując drogę do jasno sprecyzowanego celu dzieci uczyły się nie tylko posługiwania językiem symboli, ale także obowiązkowości, tolerancji, wzajemnego poszanowania, umiejętności rezygnowania z realizacji własnych pragnień na rzecz grupy, nie tracąc przy tym poczucia podmiotowości. Poznały i przeżyły drogę od osobistego przeżycia do wypowiedzi

artystycznej. Wymagało to od nich trudu uczenia się nie tylko „języka sztuki”, ale przede wszystkim uczenia się bycia sobą w grupie, otwartości, szczerości wypowiedzi — wspólnotowości.

Uczymy się bowiem zarówno bezwarunkowej akceptacji dla innych wypowiedzi, jak i prawa do milczenia. Uczymy się pełnego bycia tu i teraz, któremu towarzyszy refleksja, ale i spontaniczność. Uczymy się otwierania na innych, nawet jeśli bardzo się od nas różnią. Uczymy się tworzenia takich sytuacji, by ujawniło się to, co jednostkowe, unikalne, ważne. Uczymy się wreszcie „jak” skonstruować swoją wypowiedź, by była dla innych zrozumiała i jednocześnie w pełni przekazała nasze intencje (Beuys 1990, s. 21).

Podziwu godne było zaangażowanie dzieci w czasie wakacji — od rana do późnego popołudnia pracowały w MDK. Warto też podkreślić, iż podczas całorocznych spotkań żadne z dzieci nie szukało taryfy ulgowej w podejmowanych pracach. Bywało, że rezygnowały z wyjść na urodziny do koleżanki, do cioci, bo tutaj „było fajnie”, poza tym trzeba było napisać artykuł do gazetki, wyrzeźbić kukłę głowę, przyszyć rękę, która odpadła, wykonać rekwizyt, a poza tym chodziły normalnie do szkoły, pisały sprawdziany, pracowały także i na świadectwa z czerwonym paskiem.

Widać było, iż dzieciom bardzo zależało na dojściu różnymi drogami do wspólnego celu. O tym, jak bardzo żyły projektem i jak bardzo zżyły się ze sobą przy okazji jego realizacji, świadczyły między innymi gorące i długie pożegnania, wymiana adresów, uściski. Bariera językowa nie była żadną przeszkodą w porozumiewaniu się. Opanowały bowiem język sztuki, za pomocą którego nauczyły się przekazywać ważne dla siebie informacje, potwierdziły jego uniwersalność.

Jest to jedyny język uniwersalny, jaki ludzkość kiedykolwiek wytworzyła, identyczny dla wszystkich kultur i epok (Fromm [w:] Karolak 2001, s. 9).

BIBLIOGRAFIA

- Beuys J., *Teksty, komentarze, wywiady*, Wyd. Akademii Ruchu i CSW, Warszawa 1990.
 Donaldson M., *Myślenie dzieci*, WP, Warszawa 1986.
 Fromm E., *Zapomniany język*, PWN, Wrocław 1994.
 Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1986.
 Hall C. S., Lindzey G., *Teorie rozwoju osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
 Kupisiewicz C., *Przemiany edukacyjne w świecie*, WP, Warszawa 1980.
 Karolak W., *Sztuka jako zabawa*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.
 Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, UMK, Toruń 1996.
 Lowenfeld W., Brittain W. L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
 Malicka A., *Uroki i trudy twórczego życia*, NK, Warszawa 1992.
 Mella D. L., *Tajemnice kolorów*, Wyd. ARBOR, Warszawa 1992.

- Misiorna E., *Dynamika zmian w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnictw Informacyjnych, Naukowych i Encyklopedycznych, Poznań 1997.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1976.
- Parzecka A., *Lekcja wyobraźni*, „Sztuka” 1984, nr 4.
- Poppek S. (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.
- Poppek S. (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.
- Rudniański J., *Homo cogitans*, WP, Warszawa 1975.
- Stasiakiewicz M. P., *Rozwijanie kompetencji artystycznych dzieci przedszkolnych* [w:] *Pedagogika XXII*, Nauki humanistyczno-społeczne, Zeszyt 314/1997.
- Suchodolski B., *Kształt życia*, NK, Warszawa 1979.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983.
- Wallon P., Cambier A., Engelhardt D., *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993.
- Wojnar I., *Sir Herbert Read. Refleksje w trzydziestolecie śmierci*, „Plastyka i Wychowanie” 1998, nr 4.

SUMMARY

The process of undertaking comprehensive artistic activity allows a child to accomplish a great urge to discover the world, learn oneself, experience the feeling of “being a creator”. It engages the whole being, all senses, the sphere of psychic processes. It allows to shape attitudes and behaviour; it allows self-consciousness and one’s own possibilities to grow; it releases the need and courage to create. This activity allows to get to know and communicate by means of verbal and nonverbal languages of utterance and to experience the universal character of the language of art. It gives children a chance to develop extensive creative abilities, to show many qualities, which are much-desired in contact with another man (empathy, the sense of community, and preservation of the sense of subjectivity at the same time).

The teacher supervising such activities, apart from his substantial competences, has to establish his contacts with children based on respect, acceptance and tolerance for children’s forms of expression. He also has to take occasions for himself to experience constructive perplexities and exultations.

The accomplishment of the presented project entitled WAYS–WEGE has fully proved it.