

TERMINOLOGIA W STRUKTURACH I PROCESIE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Wiesława Leżańska

Uniwersytet Łódzki, Polska

Kilka słów wprowadzenia

Zakłada się, że każda rozwinięta dyscyplina naukowa powinna posługiwać się treściami pojęciowymi, umożliwiającymi precyzyjne przekazywanie wiedzy o faktach i zjawiskach, posiadającymi walor jasności i wyrażności.

Pojęcia są wyrazem aktualnego stanu każdej dyscypliny naukowej i jej poziomu. Istotnym więc wymiarem każdej dyscypliny naukowej jest charakterystyczny dla niej układ pojęć, stanowiący zestaw terminologiczny.

Terminy zatem są składnikami języka naukowego, natomiast pojęcia wyrażone przez te terminy są elementami myśli poznawczej danej dyscypliny. *Dobór pojęć i przyporządkowanych im terminów tworzy aparaturę językową tej dyscypliny, która ułatwia konsekwentne myślenie i umożliwia poznawanie rzeczywistości.*

W naukach społecznych definiowanie pojęć stanowi pewną trudność. Wynika ona z tego, iż ich obszar badawczy nie poddaje się wyizolowanym badaniom laboratoryjnym, co utrudnia obiektywne poznanie. Mimo to, w pedagogice rozwinęła się praktyka definicyjna, ale jej wynik jest taki, że pojęcia pedagogiczne bywają niejasne. Trudność definiowania często rozwiązywano bowiem poprzez różnorodne określanie tego samego pojęcia, lub zaznaczenie jego odrębności w szerszym lub węższym znaczeniu tego słowa. Dotyczy to np. podstawowego pojęcia pedagogicznego – *wychowanie*.

Za główną przyczynę rozbieżnych ujęć podstawowych pojęć w pedagogice naukowej najczęściej uważa się pomijanie powszechnego doświadczenia i potocznej praktyki językowej, a w konsekwencji dokonywanie zabiegu definiowania pojęć nie jako wyniku analizy sposobu użycia, lecz dowolnego ustalania znaczeń słów zaczerpniętych z języka potocznego.¹

W pedagogice naukowej obserwujemy nieustające dążenie do uściślenia znaczeń pojęć pedagogicznych ponieważ pozostają one kluczowym składnikiem języka naukowego i są znaczące dla naukowej interpretacji rzeczywistości edukacyjnej.

Treści artykułu dotyczą obszaru pedagogiki przedszkolnej. W pierwszej części analizują nazewnictwo w zakresie struktur wychowania przedszkolnego, zaś w drugiej analizują wybrane pojęcia charakterystyczne dla procesu wychowania przedszkolnego.

Aspekt historyczny – od ochrony do przedszkola

Pod wpływem gwałtownego rozwoju gospodarki kapitalistycznej niemal w całej XIX-wiecznej Europie pojawiło się zapotrzebowanie na pracę kobiet, a wraz z nim problem opieki nad dziećmi matek podejmujących pracę zawodową. Pojawiły się wówczas instytucje opiekuńcze *ochrony* (*nursery school*).

Pierwsza ochrona, którą możemy nazwać *przyfabryczną*, powstała z inicjatywy znanego utopisty R. Owena w Anglii w roku 1816. Z podobną inicjatywą wystąpił w roku 1820 S. Wilderspin, twórca *szkółek dla małych dzieci* (*infant schools*).

We Francji pierwsze ochrony powstawały z inicjatywy pastora ewangelickiego J. F. Oberlina. Były to głównie instytucje opiekuńcze ale ze szcątkowym programem przygotowującym do szkoły elementarnej. W roku 1827 powstały pierwsze ochronki w Paryżu. Były to »przechowalnie« dla zaniedbanych dzieci zwane *salles d'asile*. W placówkach skupiających nierzadko do 300 dzieci, nie mogło być mowy o jakimkolwiek programie edukacyjnym. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w Niemczech. Pierwsza ochrona w Berlinie powstała w roku 1830, a jej wzorem programowym były ochronki S. Wilderspina.

W Polsce pierwszą ochronkę powołano do życia w Warszawie w roku 1837 z inicjatywy warszawskiego kupca i filantropa T. Janikowskiego, ale już rok później staraniem T. Nowosielskiego powstał w Warszawie Wydział Ochron przy Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności.

Jeszcze w pierwszej połowie XIX wieku ochrony stanowiły filantropijny szczebel opieki społecznej, ale już w końcu tego wieku wychowanie małych dzieci przestało być zadaniem tylko filantropii, a weszło w dziedzinę zainteresowań pedagogiki. Niewątpliwie przewrotem w europejskim ruchu wychowania przedszkolnego stał się oryginalny, oparty na idealistycznej filozofii niemieckiej system F. W. Froebela. W 1840 roku Froebel po raz pierwszy użył nazwy *ogródek dziecięcy* (*Kindergarten*). Nazwa ogródka miała wyrażać miejsce samorządnego i starannie chronionego rozwoju dziecka. Głównym celem ogródków miało być nie tylko zapewnienie nadzoru dzieciom w wieku przedszkolnym, lecz stworzenie warunków do harmonijnego rozwoju ciała i umysłu, poprzez organizowanie właściwych zabaw i ćwiczeń. Pierwszy wzorcowy *ogródek* Froebel zorganizował w 1841 roku w miejscowości Marienthal. Przy ogródku powstały pierwsze kursy dla wychowawczyń, które nazwał *przewodniczkami zabaw* (*Spielführerinnen*). Froebel był niewątpliwie jednym z pierwszych autorów, którzy opracowali teorię zabawy. Stała się ona czynnikiem inspirującym dla późniejszych pedagogów i psychologów.²

Pierwszy *ogródek* na ziemiach polskich założyła Teresa Pruszk-Mleckowa. Powstał on w maju 1870 roku w Warszawie. Była to placówka opłacana przez rodziców, a więc przeznaczona dla dzieci z zamożniejszych warstw mieszczaństwa i dobrze sytuowanej inteligencji. W języku polskim przyjęła się popularna nazwa *ogródka – freblówka*. Jeszcze w latach pięćdziesiątych XX wieku, w niektórych kręgach społecznych nazywano tak przedszkola, które z systemem Froebela niewiele miały wspólnego.

Ogródki powstawały w wielu krajach Europy, a także w Stanach Zjednoczonych. Mimo, iż nie wszystkie realizowały w pełni system założyciela, różniły się zdecydowanie od powszechnie funkcjonujących ochronek. *Ochronki* pozostały zakładami charytatywnymi, były przeznaczone dla dzieci najuboższych, realizowały głównie funkcję opiekuńczą, natomiast *ogródki dziecięce* realizowały zamierzenia wychowawcze i przygotowywały dziecko do podjęcia nauki w szkole. Nazwa *ogródek dziecięcy* przetrwała do dnia dzisiejszego w Dani i w Niemczech.

System wychowania przedszkolnego Froebela często porównuje się z systemem Marii Montessori. Podstawą tego systemu było założenie, że każde dziecko nosi w sobie jakiś własny plan rozwojowy oraz kosmiczno-boskie siły rozwojowe służące do jego realizacji. Instytucją, która miała dziecku w tym pomagać było przedszkole. Pierwszą placówkę wychowania przedszkolnego Montessori zorganizowała w 1906 roku w Rzymie.

Nadała jej charakterystyczną nazwę *dom dziecięcy (Casa dei Bambini)*, sugerując, że dziecko ma się w niej czuć, jak we własnym domu.

Metoda Montessori³ przyjęła się praktycznie na całym świecie, ale przedszkola, czy szkoły, które ją stosowały i stosują nie przyjęły nazwy *domów dziecięcych*, lecz *przedszkoli*, czy *szkół montessoriańskich*. W Polsce znalazła ona swój wyraz szczególnie w postulatach dotyczących wyposażenia budynku przedszkola oraz form kształcenia zmysłów. Najczęściej metoda Montessori była stosowana w połączeniu, początkowo z systemem Froebela, a później O. Decroly, twórcy metody ośrodków zainteresowań. Wybrane elementy najczęściej sprowadzały się do: pośredniego wychowania poprzez przygotowane otoczenie, stosowania ćwiczeń praktycznego życia, trzystopniowych lekcji słownych, lekcji ciszy, zasady wolności i samokontroli błędów.⁴

W Polsce, dopiero *Ustawa o ustroju szkolnym* z 11 marca 1932 roku, wprowadzająca jednolity system szkolny na terenie całego kraju, wprowadziła oficjalnie nazwę *przedszkole* dla wszystkich placówek wychowania przedszkolnego, określając tym samym ich miejsce w systemie oświaty jako instytucji poprzedzających szkołę i przygotowujących do niej. *Ustawa* regulowała podstawy prawne przedszkola i określała rodzaj kwalifikacji zawodowych wychowawczyń zatrudnionych w tych placówkach. Nie określała jednak obowiązków w zakresie zakładania i utrzymywania przedszkoli. Uzależniała ich funkcjonowanie od dotacji organizacji społecznych i samorządowych. Zalecała organizowanie przedszkoli, które miałyby możliwości stworzyć odpowiednie warunki do fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka. Twórcy *Ustawy* nie wysuwali jednak zasady upowszechnienia przedszkoli, postulowanej jako warunek demokratyzacji szkolnictwa w projektach reformy ustroju szkolnego. Z tego powodu rozwój sieci przedszkoli pozostał nadal zależny od dobrowolnej inicjatywy zainteresowanych osób i instytucji.⁵

Przedszkole (pre-school, infant school; école maternelle; Kindergarten)

*Jest samodzielną instytucją opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci w wieku od trzech lat do rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego, wspierającą wychowanie rodzinne.*⁶

*Instytucja wychowawczo-opiekuńcza dla dzieci od 3 do 6 lat, stanowiąca pierwszy szczebel w jednolitym systemie edukacyjnym. Do zadań przedszkola należy zapewnienie dzieciom wielostronnego rozwoju: fizycznego, umysłowego i emocjonalno-społecznego oraz przygotowanie ich do szkoły.*⁷

Większość definicji przedszkola podkreśla jego instytucjonalny charakter, określa miejsce w systemie edukacji jako pierwszy szczebel i w zasadzie wyznacza te same funkcje: wychowawczą, opiekuńczą i propedeutyczną, aczkolwiek w polskiej rzeczywistości pedagogicznej hierarchia tych funkcji, nawet na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat, była zdecydowanie różna. W pierwszych latach po II wojnie światowej dominuje funkcja opiekuńcza (zastępowanie pracujących matek). Koniec lat czterdziestych i początek pięćdziesiątych przyniosły nasilenie funkcji wychowawczej. Zgodnie z zasadami wychowania socjalistycznego w programie *Zajęcia w przedszkolu* (1951) zapisano, że *Przedszkole w Polsce Ludowej ma obowiązek wychowywać dziecko w myśl idei wychowania socjalistycznego*. W latach siedemdziesiątych przedszkole polskie zdominowała funkcja dydaktyczna, co spotkało się w latach późniejszych z szeroką krytyką. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* (1989) zdecydowanie zanegował przedwczesne uczenie dzieci czytania i pisanie podkreślając, iż daleko ważniejsze jest ukształtowanie poznawczej postawy wobec świata i pozytywnego nastawienia do nauki, współdziałania oraz usunięcie braków utrudniających start szkolny, bowiem dojrzałość szkolna powinna być wypadkową osiągnięć ogólnorozwojowych.

Wychowanie małych dzieci w XIX wieku wyrosło z potrzeb społecznych, dziś w większości krajów staje się wartością autonomiczną, przeobraża się w potrzebę wczesnej edukacji. Zmiany cywilizacyjne, zmiany społeczne doprowadziły do zmiany koncepcji edukacji również w przedszkolu w kierunku rozwijania indywidualnych zdolności twórczych dziecka (a nie tylko przygotowania do obowiązków szkolnych), rozwijania ekspresji, a nie tylko konkretnych umiejętności. W centrum procesu pedagogicznego przedszkola znajduje się indywidualna działalność dziecka. *Uważa się bowiem, że rozwój dziecka jest następstwem jego progresywnego podboju świata, a nie następstwem ćwiczenia, a edukacja jest sposobem życia dziecka.*⁸

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci wzrosło społeczne przeświadczenie o potrzebie edukacji przedszkolnej w życiu dziecka. Przejawia się to w coraz większym zapotrzebowaniu na przedszkola oraz taki poziom ich pracy, który zapewni jak najlepsze podstawy kariery szkolnej dziecka. Rozpatrując zatem jakość edukacji przedszkolnej postuluje się aby była to *instytucja całkiem nowa*, stanowiąca jednolitą całość w zakresie opieki nad dzieckiem z pierwszym etapem jego kształcenia oraz w pewnym zakresie działalnością usługową świadczoną na rzecz jego rodziny.

Przyjęcie w 1997 roku przez Zgromadzenie Ogólne UNESCO międzynarodowych standardów kwalifikacyjnych w edukacji (International Standard Classification of Education – ISCED – 97) dotyczyło także definiowania *wychowania przedszkolnego*. Odtąd określa się je mianem *przed-początkowego poziomu edukacji, ISCED 0*.⁹

W krajach członkowskich Unii Europejskiej oraz w państwach należących do OECD edukację przed początkową pojmuje się *jako poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego, zaprojektowany dla wprowadzania małych dzieci do środowiska szkolnego, mający służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej*.¹⁰

Z całą pewnością trudno tę definicję nazwać precyzyjną, tym bardziej, że wiele krajów unijnych edukację przed początkową nazywa i definiuje różnorodnie, najczęściej pojawia się jednak nazwa *przedszkole*. Struktura organizacyjna tego etapu edukacyjnego (*Level 0*) jest różna w różnych krajach, obejmuje dzieci w wieku - minimum od 2 lat, maksimum do 6 lat.

Szczególnie interesującym wydaje się holenderski projekt opieki nad dzieckiem (CHCAC) dotyczący promowania rozwiązań organizacyjnych i instytucjonalnych powstałych z inicjatywy władz samorządowych i społeczności lokalnych.¹¹ Jest to koncepcja przekształcenia przedszkola w *Centrum Opieki nad Dzieckiem*. Jest to nowy model przedszkola wielofunkcyjnego, które będzie instytucją otwartą na wszelkie inicjatywy władz i przedstawicieli samorządów lokalnych w ramach wspierania polityki rodzinnej danego regionu. Przedszkole będzie promować i upowszechniać najlepsze dla danej społeczności wzorce całościowej opieki nad małym dzieckiem. Koncepcję *otwartego przedszkola* możemy traktować jako szczególnie dobre rozwiązanie dla środowisk lokalnych, w których brakuje miejsc przedszkolnych z powodów finansowych. Z jednej strony bowiem umożliwi wzrost liczby dzieci korzystających z instytucjonalnych form opieki, m. in. poprzez dotacje pochodzące ze świadczeń socjalnych, z drugiej poszerzy zakres świadczonych usług na rzecz dzieci i ich rodzin, a także pozwoli w pełni wykorzystać budynek przedszkolny.

Podstawowe pojęcia procesu wychowania przedszkolnego

Pedagogika przedszkolna, tak jak i inne dyscypliny pedagogiczne, posiada swoją aparaturę językową, czyli zestaw specyficznych dla niej pojęć. Przedmiotem badań pedagogiki przedszkolnej jest proces wychowania

przedszkolnego. W obrębie tego procesu analizie poddamy takie pojęcia jak: dziecko, zabawa, ekspresja.

Dziecko (kid, child; l'enfant; Kind)

Pojęcie i zakres znaczeniowy pojęcia dziecko, a także dzieciństwo, są wyjątkowo trudne do zdefiniowania. Najczęściej spotykane definicje określają *dziecko jako człowieka od urodzenia do okresu dojrzewania (adolescencji)* lub *dziecko jako jednostkę ludzką w najwcześniejszej fazie jej rozwoju*. W języku potocznym często spotykamy się z określeniem, że dzieckiem jest jednostka ludzka od narodzenia do końca edukacji początkowej (III klasa).

Jest ono ze swej natury żywiołowe, ufne, szczere, naturalnie sprawiedliwe i rzeczywiście twórcze, otwarte na świat, bezinteresownie ciekawe, ale jeszcze nieporadne fizycznie i umysłowo.

Ustawodawstwo prawne, w różnych krajach, różnie pojmuje okres dzieciństwa, w Polsce trwa ono do osiemnastego roku życia.

W rozwoju dziecka wyróżnia się kolejne fazy:

- *Faza embrionalna* – od zapłodnienia do urodzenia dziecka. Faza bardzo istotna dla dalszego rozwoju dziecka i coraz częściej doceniana, gdyż w niej kształtuje się w dużej mierze potencjał dziedziczny.
- *Faza niemowlęca* – w literaturze różnie określana, jako pierwszy rok życia niemowlęcia lub pierwsze półtora roku. Jest to faza szczególnie intensywnego rozwoju fizycznego oraz początków rozwoju psychicznego. Pod koniec tego okresu dziecko zaczyna samo chodzić, wymawiać poszczególne sylaby oraz pierwsze słowa. Zacieśnia się wówczas więź emocjonalna niemowlęcia z kilkoma najbliższymi osobami.
- *Faza poniemowlęca* – drugi i trzeci rok życia dziecka. Faza, w której dziecko zaczyna biegać i wykonywać proste czynności samoobsługowe a także coraz więcej mówi. Mowa ma charakter sytuacyjny, pamięć dowolna a myślenie konkretno-obrazowe. Pojawiają się najprostsze zabawy (konstrukcyjne) oraz pierwsza twórczość plastyczna (bazgroły).
- *Faza wczesnego dzieciństwa* – często nazywana fazą przedszkolną. Obejmuje okres od 4 do 6–7 lat. Charakteryzuje się dużym wzrostem sprawności fizycznej i zdolności samoobsługi. Rozwijają się umiejętności sportowe (rower, łyżwy, narty). Faza pytań – wzmożonego zainteresowania otaczającym światem. Pamięć i mowa, obok dowolnej, stają się mimowolne. Początek zabaw grupowych. Życie emocjonalne bardziej stabilne, reakcje bardziej wyważone.

- *Faza wczesnoszkolna* – Od 6–7 lat do 9–10. Okres początkowej (wstępnej) nauki szkolnej. Dziecko jest w pełni sprawne fizycznie i zdolne do samoobsługi. Z reguły duże zainteresowanie nauką szkolną. Coraz częściej pojawia się myślenie logiczno-abstrakcyjne, wydłużają się okresy koncentracji uwagi. Poszukiwanie autorytetu, często jest nim nauczycielka-wychowawczyni. Wzrasta stopień uspołecznienia.¹²

Zgodnie z *Konwencją o prawach dziecka* (art. 1) dziecko staje się dorosłym z chwilą ukończenia 18 roku życia. Ta granica dzieciństwa jest w niektórych państwach, z uwagi na ich tradycję i zwyczaje kulturowe, obniżana.

Konwencja o prawach dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku jest *swoistą światową konstytucją praw dziecka*, która zawiera długą listę praw dziecka jako człowieka: *praw uniwersalnych, które powinny być zapewnione we wszystkich krajach świata każdemu dziecku, które wyznaczają minimum tego, co każdemu dziecku się należy*.

Konwencja zawiera ogół praw dziecka, a więc prawa osobiste, polityczne, ekonomiczne, socjalne i kulturalne. Wszystkie prawa dziecka mają swoje źródło w jego ludzkiej godności i powinny być realizowane w pełnej staranności. W roku 1992 stronami *Konwencji* było już 131 państw, w tym Polska, która stała się stroną 7 lipca 1991 r.¹³

Zabawa (play, game; jeu; Spiel)

Działalność wykonywana dla przyjemności, którą sama sprawia. Czynności cieszące, bawiące kogoś, pozwalające przyjemnie spędzić czas.

Obok nauki i pracy, zabawa jest jedną z głównych form działalności człowieka, typową dla wieku dziecięcego. Większość definicji zabawy podkreśla, iż jest to swoisty rodzaj działalności, a ta swoistość przejawia się w przyjemności.

Zabawa jest zjawiskiem społecznym i ma charakter historyczny i kulturotwórczy. Zmieniające się warunki ekonomiczne i społeczne determinują jej treść, choć forma pozostaje zwykle ta sama. Zabawy są kulturowo ekspresyjne. Pozostają w zgodzie z obyczajowością konkretnego społeczeństwa, są one równocześnie narzędziem socjalizowania jednostki do danego wzoru kulturowego.

Czynniki warunkujące dobrą zabawę to: zdrowie, sprawność motoryczna, inteligencja, płeć, tradycje, środowisko, ilość wolnego czasu, pora roku itp.

Istnieje wiele teorii zabawy: F. W. Froebel traktował zabawę jako przejaw potrzeby samowyróżnienia się dziecka; M. Lazarus widział w zabawie wytchnienie po działalności niezabawowej; według H. Spencera potrzeba zabawy była wynikiem nadmiaru energii, a według S. Rubinsztejna była przygotowaniem do pracy.

Zabawa jest zatem swoistym rodzajem kontaktu człowieka z rzeczywistością na przestrzeni całego jego życia, towarzyszy mu od kolebki aż do śmierci przybierając różne formy i spełniając różne funkcje.

Zabawa dziecięca to podstawowy rodzaj aktywności dziecka. Jest ona najbardziej naturalną drogą zaspokajania jego zainteresowań i potrzeb a także środkiem ekspresji.

Zabawowa działalność to także metoda uczenia się, poprzez którą dziecko uczy się i zdobywa doświadczenie. Funkcje i treść zabaw w życiu dziecka zmieniają się wraz z jego rozwojem. Pierwsze niemowlęce zabawy funkcjonalne i manipulacyjno – ruchowe (usprawniające ruchy rąk i motorykę ciała) przekształcają się w różnorodne zabawy, coraz bardziej skomplikowane i bogatsze treściowo. Te indywidualne zabawy z czasem przekształcają się w zabawy zespołowe, które wprowadzają dziecko w świat zjawisk społecznych, wdrażają do respektowania norm, do współdziałania a tym samym sprzyjają kształtowaniu postaw moralnych.

Działania edukacyjne nasycone elementem zabawowym odpowiadają naturalnym potrzebom dzieci, aktywizują całość osoby dziecka, rozszerzają pole doświadczeń, stają się inspiracją działań twórczych. Niebagatelne funkcje zabawy edukacyjnej dotyczą również jej oddziaływań terapeutycznych. Służą uwalnianiu się dziecka od napięć i lęków wywołanych przez środowisko, pomagają w rozładowaniu nagromadzonej energii a także po prostu zaspokajają potrzebę aktywności, poczucia kompetencji i znaczenia.

Według klasyfikacji P. A. Rudika wyróżniamy: *zabawy twórcze* (tematyczne, iluzyjne, fikcyjne, w rolę, w »coś«), *zabawy konstrukcyjne, ruchowe i dydaktyczne*.

Zabawy twórcze umożliwiają dzieciom fikcyjne spełnianie społecznych funkcji, wykonywanych przez przedstawicieli różnych zawodów. Czynności i sytuacje zabawowe łączą się w łańcuchy tematyczne, często rzeczywistość miesza się ze światem fantazji.

Zabawy konstrukcyjne polegają na budowaniu różnych obiektów z klocków i innych elementów. Do tych zabaw zalicza się także rozbieranie różnych przedmiotów i ponowne składanie. Rozwijają zdolności manualne, twórcze myślenie i wytrwałość.

Zabawy (i gry) ruchowe zaspokajają »głód« ruchu, rozwijają funkcje motoryczne, wymagają szybkości, zręczności i wysiłku, wdrażają do czynnego wypoczynku, uczą współdziałania i dobrej rywalizacji.

Zabawy dydaktyczne (umysłowe) realizowane są według wzoru przygotowanego przez dorosłych, dlatego często podkreśla się, że są to zabawy sztuczne. Z reguły prowadzą do rozwiązania jakiegoś założonego w nich zadania. Podstawowym celem tych zabaw jest rozwijanie zdolności poznawczych.¹⁴

Ekspresja (expression; expression; Ausdruck)

*Przez ekspresję rozumieć będziemy uzewnętrznianie przeżyć, a ściślej akt podmiotu, dzięki któremu życie wewnętrzne przedostaje się poza granice świadomości i uzyskuje formę zewnętrzną, widzialną, dostępną dla drugiego człowieka.*¹⁵

Od wieków ekspresja spełnia wielorakie funkcje – oznacza przeżycie twórcy, na co szczególną uwagę zwracali B. Croce i H. Bergson – filozoficzni inspiratorzy ekspresjonizmu.¹⁶ Oznacza także jakość samego dzieła i wreszcie przeżycie odbiorcy związane z przyjęciem sztuki. Ekspresja jest kategorią wieloraką, swą złożoność zawdzięcza inspiracjom z zakresu estetyki, filozofii, psychologii i pedagogiki.

Teoretyczne podstawy twórczej ekspresji dziecka stworzył H. Read. Zakładał on jedność rozwoju:

- Zmysłów (postrzeganie),
- Uczuć (przeżywanie),
- Intelktu (poznanie pośrednie poprzez różnorodne formy zorganizowanego i swobodnego działania).

Swobodna ekspresja artystyczna dziecka zaspokaja – zdaniem Reada – ważną potrzebę komunikowania innym ludziom własnych myśli i uczuć. Traktuje ją jednocześnie jako wrodzoną potrzebę wyrażania przeżyć w wytworach albo w zachowaniu się.¹⁷

M. Debesse akcentuje funkcjonalny charakter i funkcjonalną wartość ekspresji dziecięcej. Dziecko, zwłaszcza młodsze, równocześnie wyraża i stwarza siebie, a jego działalność twórcza stanowi syntezę tych dwóch funkcji.¹⁸

Wśród różnych form ekspresji dziecięcej dominuje rysunek, dlatego analizie rysunków poświęcono największą liczbę publikacji. Szczególną popularność zdobyła psychologiczna teoria rysunku dziecięcego H. Luqueta. Luquet jako pierwszy użył pojęcia *modelu wewnętrznego* rysun-

ku jako pewnej wizji przedmiotu, która stanowiła dla dziecka inspirację. *Jest to przejście w umyśle dziecka od przedmiotu do rysunku*. Zaproponował również oryginalną koncepcję *realizmu intelektualnego*, polegającą na tym, że dziecko przedstawia w rysunku nie to, co widzi w momencie rysowania, ale to, co wie o danym przedmiocie.¹⁹

W Polsce analizie ekspresji plastycznej dzieci poświęcił swoje badania Stefan Szuman. Dowodzi on wyraźnie, jak zasadnicze znaczenie posiadają zawarte w niej wartości estetyczne, kompozycja, efekty kolorystyczne, przejrzystość, porządek i poprawność.²⁰

Potrzeba rysowania i operowania barwami jest u dziecka organiczna. W miarę jak się ono rozwija, potrzeba ta nasila się, a *swoje apogeum osiąga w wieku przedszkolnym*. Ta forma aktywności dziecięcej jest jednym ze środków przyswajania sobie rzeczywistości. Malując czy rysując dziecko jest w stanie nadać konkretną formę swoim wzruszeniom, nawiązać kontakt z otaczającym je światem. Dziecko bawi się swoimi wzruszeniami, dlatego zamiast ogólnej wizji tego, co pragnie zrealizować, maluje szczegóły, które wywarły na nim największe wrażenie.

V. Lowenfeld twierdził, że dziecko w akcie tworzenia daje część siebie; pokazuje, jak widzi, co czuje i jak myśli. Dziecięca twórczość jest działalnością dynamiczną i kształtująca osobowość. Wyrabia zdolności twórcze, uczy stawiać pytania i jednocześnie odpowiadać na nie, uczy myśleć i kojarzyć.²¹

Kreacja w życiu dziecka jest czymś naturalnym, natomiast jej brak może świadczyć o pewnym zahamowaniu w rozwoju osobowości, któremu trzeba przeciwdziałać. Na każdym etapie rozwoju twórczego dzieci potrzebują bodźców do spontanicznego i pełnego inwencji przekraczania aktualnej wiedzy. Wynika to bowiem z charakterystycznego dla dziecka związku między uczuciami, pracą umysłu i twórczą ekspresją.

Przypisy

- [1] The Awful Reputation of Education Research, »Educational Researcher« 1993, t. 22, nr 1, s. 30; F. Korniszewski, Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby, [w:] Pedagogika na usługach szkoły, Warszawa 1964.
- [2] W. Leżańska, Froebel Fryderyk Wilhelm August, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, pod red. T. Pilcha, T. I, Warszawa 2003, s. 1190.
- [3] M. Montessori, Domy Dziecięce (Le case dei bambini). Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci, Warszawa 1913.

- [4] Z. Żukiewiczowa, Froebel i Montessori, »Przedszkole« 1935, nr 5-9; E. Łatacz, Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939, Łódź 1996.
- [5] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7. V. 1932r, nr 38, poz. 389 lub Dz. Urz. Ministerstwa WRiOP z 30. VI. 1932r, nr 4, poz. 39; W. Leżańska, Wychowanie przedszkolne w reformach Drugiej Rzeczypospolitej [w:] Reformy Edukacyjne w Polsce, pod red. I. Michalska, G. Michalski, Skierniewice 2001, s. 89-90.
- [6] B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 636.
- [7] W. Okoń, Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1975, s. 236.
- [8] J. C. Fillous, Psychoanalyse et pedagogie. »Revue Francaise de Pedagogie« 1987, nr 81, za K. Lubomirska, Przedszkole rzeczywistość i szansa, Warszawa 1997, s. 166.
- [9] Classifying Educational Programmes. Mannual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, 1999 Edition, Paris 1999, s. 22.
- [10] Tamże, s. 25.
- [11] K. Kamińska, Holenderski projekt opieki nad dzieckiem, »Wychowanie w Przedszkolu« 1999, nr 8.
- [12] E. R. Hilgard, Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1972; M. Żebrowska (red.) Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1980; B. C. J. Lievegood, Fazy rozwoju dziecka, Warszawa 1997.
- [13] M. Balcerek, Prawa dziecka, Warszawa 1986; A. Łopatka (red.) Konwencja o prawach dziecka a prawo polskie, Warszawa 1991.
- [14] W. Dyner, Zabawy tematyczne w domu i w przedszkolu, Wrocław 1971; D. B. Elkonin, Psychologia zabawy, Warszawa 1984; J. Huizinga, Homo ludens, Warszawa 1985; W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, Warszawa, 1987.
- [15] M. Gołaszewska, Problem ekspresji w estetyce, »Studia Estetyczne«, T. VIII, Warszawa 1971.
- [16] B. Croce, Zarys estetyki, Warszawa 1961; H. Bergson, Ewolucje twórcze, Warszawa 1957.
- [17] H. Read, Wychowanie przez sztukę, Wrocław 1976.
- [18] M. Debesse, Twórczość artystyczna dziecka a twórczość artysty, »Kwartalnik Pedagogiczny« 1960, nr 2.
- [19] G. H. Luquet, Le dessin enfantin, Paris 1927.
- [20] S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1975.
- [21] V. Lovenfeld, W. L. Brittain, Twórczość a rozwój umysłowy dziecka, Warszawa 1977.