

PLASTYKA

Wdrażanie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Wojciech Czapski

Artysta plastyk, historyk, pedagog, psycholog. Autor licznych publikacji naukowo-dydaktycznych. Ekspert resortów edukacji i kultury w związku z reformami systemu edukacji, recenzent MEN ds. środków dydaktycznych. Współpracuje m.in z ASP w Warszawie, Muzeum Narodowym, IFIS PAN, WSSP we Wrocławiu, UŚ w Katowicach i UMCS w Lublinie. Koordynator Zespołu ds. Podstawy Programowej Plastyka.

Spis treści

Wprowadzenie	1
1. Wychowanie	4
1.1. Tradycja	4
1.2. Społeczność szkolna	7
2. Twórczość	9
2.1. Pojęcia	9
2.2. Mechanizmy	13
3. Podstawa programowa	16
3.1. Struktura	16
3.2. Edukacja elementarna	18
Aneks	20
Literatura	24

Wprowadzenie

Szkoła powinna być tą wielką bramą prowadzącą młode pokolenie do kultury, ale dziś drepce ono w tej bramie w miejscu, bo nie wie, jak przejść przez tę bramę.¹ Dlatego najważniejszym obecnie zadaniem jest wypracowanie systemu edukacji kulturowej, zaś kluczowym staje się postulat powrotu szkoły do jej humanistycznego nurtu, w którym istotną rolę powierza się trzem przedmiotom: *językowi polskiemu, plastyce i historii*, stanowiącym trzon edukacji kulturowej. Idzie

¹ **W. Czapski**, *Referat*. Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002a, s. 472-473; **J. Błoński**, *Sesja III*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000, s. 106.

o nadanie tej edukacji kierunku, który ze szkoły uczyni kuźnię wiedzy humanistycznej, a jej celem będzie wychowanie *człowieka kultury*, w każdym przypadku, bez względu na rodzaj studiów, jaki sobie wybierze, by ów człowiek, stając się uczestnikiem upowszechniania kultury, zabiegał o właściwe miejsce dla tradycji duchowej i dla europejskiego dziedzictwa kultury.² Jeśli bowiem nie będziemy budzić zaufania jako naród zespolony tym typem więzi, którą stanowi jego tradycja duchowa, i jako społeczność świadoma wspólnoty europejskiego dziedzictwa kultury, to nikt, ani na Zachodzie, ani na Wschodzie, nie spostrzeże naszej obecności.

Idzie więc o wychowanie człowieka kultury, który by:

- **miał poczucie wspólnoty z narodowym i europejskim dziedzictwem,**
- **ze sztuki przyswoił sobie kryteria harmonii, logikę myślenia i jej formalne możliwości,**
- **znał tradycję przeszłych pokoleń i ducha miejsca skąd pochodzi.³**

Wypracowanie systemu edukacji kulturowej wymaga współdziałania ze społeczeństwem i rozbudzenia w nim odruchu odpowiedzialności podobnego do tego, z którego zrodziła się KEN, bo na spełnienie się czeka myśl Konarskiego, aby przekuć ją w wizję współczesną. I nie mniej doniosłe to będzie wyzwanie niż to, któremu stawiano już czoło 250 lat temu.

Kultura bowiem sprawia, że młode pokolenie staje się narodem, a państwo dla niego ojczyzną.⁴ Człowiek jest siłą kreatywną i ta jego siła oparta na wiedzy w działaniu na rzecz upowszechniania wartości humanistycznych sprawia, że zbiorowość jednostek staje się wspólnotą kultury.⁵ Dlatego też nowa projekcja edukacji kulturowej nie może ograniczać się do zmiany struktur, ale winna wskazywać system wartości, na którym edukacja ta będzie opierać się. Ten priorytet wartości powinien prowadzić także do wskazania nowych celów edukacyjnych, z których pierwszy to stymulowanie myślenia twórczego nad rozwiązywaniem problemów.

Dotychczasowa koncepcja nauczania była nastawiona na kształcenie *człowieka oświeconego*; jej celem było przekazywanie gotowej wiedzy, a wzorcem osobowym był *odbiorca* kodujący informację, zgodnie z założeniem, że człowiek to pamięć człowieka. Najwyższe znaczenie przypisywano wiedzy deklaratywnej typu *wiem, że*.⁶ Nato-

² **W. Czapski**, *Wychowanie przez twórczość*. Sesja, PSEP, Warszawa 1990; **A. Kłosowska**, *Sesja IV*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000, s. 129: Prawda, że na pierwsze słowa *Inwokacji Pana Tadeusza* większość ludzi w Polsce odpowie: *Ty jesteś jak zdrowie*. Nie znaczy to, że mają świadomość echa poezji czarnoleskiego wieszczka w tych słowach.

³ **W. Czapski**, *Podstawa programowa*, Rada ds. edukacji kulturalnej, MKiDN, Warszawa 2008a; **G. Holoubek**, *Trzeci dzień tuż po dziesiątej rano*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000, s. 159-163; **M. Janion**, *Słowo i symbol w miesiącach przełomu*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000, s. 39: Sztuka słowa odgrywała rolę szczególną w odszukiwaniu form tradycji narodowej.

⁴ **W. Czapski**, *Sesja. S. Konarski (1700-2000)*, Muzeum Jana Pawła II, Warszawa 2000; **B. Suchodolski**, *Komeński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979; **A. Kijowski**, *Literatura i kryzys*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000, s. 31.

⁵ **W. Czapski**, *Integracyjny model upowszechniania kultury*, IFiS PAN, Warszawa 1981; **W. Czapski**, *Rozwój myśli i tendencje w dziedzinie pedagogiki artystycznej*, w: *Plastyka w klasach I-III szkoły podstawowej*, A. Pełzowski (red.), WSiP, Warszawa 1986; **I. Wojnar**, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 42-52: Człowiek jest siłą kreatywną i siłą sprawczą; rola człowieka ujawnia się w procesach tworzenia kultury, które nie mogą się dokonywać bez udziału tego człowieka.

⁶ **J. Koziński**, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 30-45: Obecnie celem nauczania jest przekazywanie gotowej wiedzy, a największą rangę przypisuje się wiedzy o faktach i nie kształtuje się wyobraźni ucznia; **G. Mietzel**, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003a, s. 301.

miast współczesna wizja nauczania-uczenia się jest nastawiona na kształcenie *człowieka innowacyjnego*; jej istotą jest zdobywanie wiedzy, a osobowym wzorcem jest *sprawca* przekształcający informację w toku myślenia twórczego nad rozwiązywaniem problemów. Tu najwyższe znaczenie przypisuje się wiedzy proceduralnej typu *wiem, jak*.⁷ Tak więc dziś, kiedy wzrasta potrzeba takiego kształcenia, w toku którego mają być eksponowane kompetencje intelektualne człowieka, a efekty tego kształcenia przenoszone do nowych sytuacji, koncepcja nauczania *człowieka oświeconego* musi ustąpić wizji nauczania-uczenia się *człowieka innowacyjnego*.⁸ Oznacza to przyjęcie nowej koncepcji edukacji plastycznej, istotą której staje się rozwijanie myślenia twórczego ucznia-*sprawcy* przekształcającego informację, który potrafi przenosić efekty kształcenia do nowych sytuacji pozaszkolnych i zastosować je przy podejmowaniu czynności innowacyjnych.⁹ Zgodnie z tą koncepcją, ów uczeń-sprawca staje się człowiekiem innowacyjnym, a efektem kształcenia, które zależy od struktur poznawczych i informacji ze świata zewnętrznego, jest wiedza, którą zdobył w wyniku myślenia twórczego opartego na transferze.¹⁰

Celem więc staje się budowanie nowego systemu kształcenia o charakterze transferowym, to znaczy takiego, podczas którego proces nabywania wiedzy w jednej dziedzinie wywiera wpływ na jej nabywanie w innej dziedzinie i jej wykorzystanie w innych sferach aktywności, dzięki czemu to, czego uczy szkoła, może być przenoszone do nowej sytuacji pozaszkolnej.¹¹ Ten system kształcenia wymaga ciągłego wspomagania transferu, by zdobytą wiedzę można było wykorzystać w następnym procesie myślenia twórczego nad rozwiązywaniem problemów, a odnajdowaniu rozwiązań towarzyszyło przekształcanie informacji, podczas którego istotną rolę pełnią schematy będące swoistymi reprezentacjami pojęć i narzędziami poznawczymi.¹² Wykorzystywanie tych narzędzi poznawczych i umiejętności stosowania przekształcanych informacji w toku rozumowania owego *sprawcy* przy podejmowaniu czynności innowacyjnych staje się podstawowym mechanizmem nauczania-uczenia się.¹³

W tym kontekście kształcenie nastawione na rozwój osobowości człowieka w procesie wychowania przez twórczość powinno opierać się na określonym systemie wartości, w którym właściwe miejsce zajmuje tradycja

⁷ J. Koziellecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 177: Wiedza proceduralna stanowi sieć danych o strategiach oraz o programach działania.

⁸ W. Czapski, *Struktura intelektualnego procesu twórczego*, IFiS PAN, Warszawa 1979; W. Czapski, *Modelowanie myślenia twórczego w plastyce*, w: Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży, s. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1985; J. Koziellecki, *Transgresja i kultura*, Wydanie II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 95: Wyróżnia się pamięć trwałą przechowującą wiedzę deklaratywną i proceduralną, w której ta wiedza jest przetwarzana i zachodzą procesy poznawcze.

⁹ W. Czapski, *System edukacji plastycznej*, Rada Plastyki, Warszawa 2009a; J. Koziellecki, *op. cit.*, 2002, s. 94.

¹⁰ J. Koziellecki, *op. cit.*, 2000, s. 230; D. Czapska, *Znaczenie transferu dla efektów uczenia się*, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2008.

¹¹ G. Mietzel, *op. cit.*, 2003a, s. 341-342; J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978, s. 411-412: Pojęcie transferu wyjaśnia ten rodzaj czynności organizującej. Informacje przypominane są w powiązaniu z sygnałami, z którymi nie występowały w uprzednim doświadczeniu jednostki; organizm nie jest ograniczony do przypominania informacji w odpowiedzi na sygnały, z którymi informacje te były przyswojone.

¹² G. Mietzel, *op. cit.*, 2003a, s. 346-350; J.P. Guilford, *op. cit.* s. 593: Myślenie twórcze jest traktowane jako środek prowadzący do rozwiązania jakiegoś problemu; te czynności psychiczne oparte są na przypominaniu transferowym.

¹³ G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003b, s. 144-175: Na początku XX wieku na gruncie behawioryzmu wyłoniła się koncepcja ujmująca całokształt rozwoju człowieka jako proces uczenia się; J.P. Guilford, *op. cit.*, s. 107: Uczenie się podlega pewnej generalizacji, transfer jest regułą, nie wyjątkiem.

i dziedzictwo kultury, i powinno przebiegać w ramach otwartego dialogu nakierowanego na społeczność szkolną jako wspólnotę kultury.¹⁴

1. Wychowanie

1.1. Tradycja

Kultura, stanowiąc uniwersalną właściwość ludzką, realizuje się dzięki przejmowaniu jej dziedzictwa na drodze tradycji oraz przekazywaniu tego dorobku między pokoleniami.¹⁵ Istotą jest respektowanie zasady, że wiedza o pewnych jej wytworach powinna być przekazywana z pokolenia na pokolenie, bo żaden naród nie może trwać, nie będąc świadomy, iż jego obecna egzystencja jest przedłużeniem istnienia przeszłości.¹⁶

Wyobrażenia na temat kultury wyprzedzały rozpowszechnianie jej terminu i dopiero postulat o racjonalistycznym charakterze kultury ducha pozwolił na stawianie wymogu, aby określanie jej samej i miejsca dla tradycji podejmowane było w na zasadzie sprawiedliwego rozumu.¹⁷ W tradycji ważną rolę odgrywają wytwory kultury (tworzone idee i oznaczane postaci). Sytuowanie się wytworów kultury w tradycji wymaga spełnienia pewnych warunków: operowania perspektywą długiego trwania i odróżniania wytworów ważnych od mniej ważnych¹⁸ jako składników budowania tożsamości kulturowej.¹⁹

Przyjmuje się, że na tradycję składają się wytwory kultury, o których sądzi się, że względu na przypisywane im wartości (idee) i wzory zachowań (postaci), że stanowią one sferę żywych doświadczeń dla następujących po sobie pokoleń. Inaczej niż wtedy, gdy operując w perspektywie krótkiego trwania, dozwala się na różnicujące sądy (co sprzyja rozpadowi perspektywy długiego trwania) i oferuje się wytwory przeznaczone do szybkiej konsumpcji (nie stanowiące o tradycji).²⁰ Zabieg skracania perspektywy czasowej staje się tendencją charakterystyczną dla kultury współczesnej, szczególnie dla jej *orientacji prezentystycznej*. Wtedy mamy do czynienia z próbą

¹⁴ **W. Czapski**, *Plastyka i edukacja*, Rada Plastyki, Warszawa 2008b; **J.P. Guilford**, *op. cit.*, s. 578: Transfer zachodzi w pewnych granicach. Kultura w obrębie której rozwija się dana jednostka, decyduje o tym, jakie transfery wystąpią.

¹⁵ **W. Czapski**, *op. cit.*, 2002a, s. 340-341; **J. Szajna**, *Głos w dyskusji*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002, s. 166-167; **A. Szpociński**, *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, IS PAN, Warszawa 1999.

¹⁶ **L. Kołakowski**, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 2000, s. 162.

¹⁷ **A. Kłoskowska**, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981, s. 15; **J.G. Herder**, *Mysli o filozofii dziejów*, PWN, Warszawa 1962.

¹⁸ **Cz. Miłosz**, *Głos odtworzony z taśmy*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Sesja I, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000, s. 25: Dystans między tym, co pierwszorzędne i drugorzędne jest ogromny (...), aby zachować szacunek dla hierarchii, potrzebne jest postępowanie niemal ascetyczne.

¹⁹ **A. Szpociński**, *Tożsamość narodowa w perspektywie kulturowej*, w: *Kultura wobec kręgów tożsamości, Materiały konferencji*, Poznań 19-21.10. 2000, Kongres Kultury Polskiej 2000, Poznań-Wrocław 2000, s. 10-15.

²⁰ **J. Baudrillard**, *Gra resztkami*, w: *Postmodernizm a filozofia*, s. Czerniak, A. Szahaj (red.), IFiS PAN, Warszawa 1996, s. 209 i 211: Rozwój mediów jest zjawiskiem, które ostatecznie zawiesza *znaczenie* w otchłani; zdarzenia nie mają własnej czasoprzestrzeni.

kształtowania tradycji poprzez zabieg polegający na ujęciu wyrwanego z kontekstu obrazu historycznego i usytuowaniu go poza czasem linearnym.²¹

Budowanie tożsamości kulturowej odbywa się w wyniku przenikania się relacji tożsamości jednostkowej i kultury narodowej stanowiących o tej tożsamości kulturowej.²² Rdzeń tak pojmowanej tożsamości kulturowej składa się z elementów szczególnej wagi. Z nich właśnie tworzy się tradycja duchowa, której nośnikami są: język, sztuka i historia, świadczące o tej tradycji duchowej.²³

Żywa jeszcze myśl romantyczna ukształtowała w nas przekonanie, że los podbitego narodu zależy od utrzymania tradycji duchowej, zaś doniosłą jej rolę potwierdzają wieszczę słowa, iż tradycja duchowa stała się dla nas ojczyzną moralną, gdy zabrakło ojczyzny politycznej.²⁴ Pogłosy tej koncepcji zachowały się w naszym myśleniu do czasów współczesnych²⁵, gdy mówimy, że *Naród* to trwała wspólnota ludzi wyróżniających się swoistą tradycją duchową.²⁶ A jakie wartości składają się naszą tradycją duchową w związku z kulturą współczesną? Podstawowa teza brzmi: na polską tradycję duchową, skarbnicę dziedzictwa kulturowego, składają się wartości stanowiące o naszej mentalności oraz budujące nasz obraz świata²⁷, a ten mentalny obraz świata jest utrwalany przez takie nośniki jak: język, sztuka i historia. Te wartości są ważne dla usytuowania się naszej tradycji duchowej w kulturze współczesnej, ponieważ zawierają w sobie stereotypy niezbędne dla prawidłowego przebiegu procesów symbolicznego myślenia i wspólnotowego działania, dzięki czemu funkcjonują one właśnie jako składniki tej skarbnicy dziedzictwa kulturowego, swoistego archiwum, utrwalając i przekazując następnym pokoleniom tę tradycję duchową. Mają one zarazem swoje wielkie słowa kluczowe, takie jak: Prawda, Piękno, Dobro; słowa-idee, które dla podkreślenia ich znaczenia wyraża się za pomocą równie wielkich symboli.²⁸

W tym kontekście współczesna kultura staje się humanizacją o charakterze społecznym i może także stawać się, dzięki temu swoistemu archiwum, źródłem tradycyjnych wartości.²⁹ Jednocześnie jednak, ta nasza tradycyjna odrębność kształtuje nasz obraz widzenia świata w specyficznej formule, polegającej na romantycznym utożsa-

²¹ E. Tarkowska, *Czas w życiu Polaków*, IFiS PAN, Warszawa 1992: Opisy orientacji czasowej społeczeństwa dowodzą, że w Polsce dokonano się przejście do tego rodzaju prezentyzmu; orientacje czasowe różnicują społeczeństwo, a tendencja do operowania kategoriami krótkiego czasu jest związana z wykształceniem, czym niższe, tym częściej.

²² A. Kłoskowska, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1992, nr 1, s. 132-134; B. Skarga, *Tożsamość i różnica*, Eseje metafizyczne, Znak, Kraków 1997, s. 168: Kwestia tożsamości powoduje pytanie, które fascynuje, bo stanowi pośrednią drogę udzielania odpowiedzi na podstawowy wymiar jednostkowego życia, którym jest *Wolność*.

²³ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1966, s. 37-38: Punktem wyjścia jest tu uniwersum kultury pojmowane jako system kultury symbolicznej. Na tenże system składają się podsystemy kultury symbolicznej o charakterze paradygmatycznym, czyli zespoły symboli odnoszące się do obiektów szczególnego znaczenia; K. Rosner, *Wszyscy jesteśmy poststrukturalistami*, „Teksty Drugie”, 1998, nr 4, s. 39.

²⁴ A. Kępiński, *Lach i Moskal. Z dziejów stereotypu*, PWN, Warszawa-Kraków 1990, s. 132.

²⁵ J. Żarnowski, *Ojczyznę był język i mowa*, KAW, Warszawa 1978, s. 264.

²⁶ H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, T. 23, KURPISZ, Warszawa 1999; J. Puzyńska, *Struktura semantyczna narodu a profilowanie*, w: *Profilowanie w języku i w tekście*, J. Bartmiński i R. Tokarski (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 269.

²⁷ J. Bartmiński, *Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej*, w: *Kultura wobec kręgów tożsamości. Materiały konferencji*, Poznań 19-21.10.2000, Kongres Kultury Polskiej 2000, Poznań-Wrocław 2000, s. 152.

²⁸ L. Dyczewski (red.), *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, KUL, Lublin 1996, s. 39.

²⁹ H. Kiereś, *Spotkanie dziedzictwa z ponowoczesnością*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002, s. 125.

mianiu swojej roli z bohaterem wspólnego losu, na odwoływaniu się do roli upostaciowionego symbolu posłannictwa. I ten pewnie wzgląd jest przyczyną tego, że nasze Kordiany i Konrady chodzą po polskich drogach, tak bardzo obce braciom Werterom i Onieginom, samotne w swej odczłowieczonej postaci.³⁰

Mówi się często, że podobnie jak natura nie znosi próżni, nowoczesność nie cierpi tradycji, dziedzictwa i spuścizny, tego, co przekazywane z nakazem przyjęcia i zadbania, otoczenia stałą opieką oraz obwarowania zakazem sprzeciwu wyrzeczenia czy może pozbycia się. Jednakże ten utarty skądinąd pogląd, jeśli nie fałszywy, to pewnie jest nader niedokładny. Bo jeśli dyskutuje się o mocy tradycji przekazywanej z pokolenia na pokolenie w spadku i poprzez proces edukacyjny, to nie po to, by odtąd ludzie mieli się bez tradycji obchodzić. Tradycja, ten obszar przemyśleń i zapis doświadczeń, z którym musimy mieć stały kontakt, by nie popaść w umysłowy bezruch, to coś, co pozwala nam wyjść ze stereotypów epoki. Dlatego współczesne projektowanie edukacyjne nie wydaje na tradycję wyroku śmierci, bo jak inne łady społeczne nie może się bez niej obejść. Próbuje ono jednak tę tradycję przeobrażać, aby trwać mogła równocześnie z rozwiązaniami na miarę obecnej epoki.³¹ Lecz wnosząc ten nowy powiew do tradycji, należy bronić się przed popadaniem w pychę. Bo choć każda epoka ma swój rodzaj pychy, dzisiejsza jest wręcz niebotyczna. Ta pycha przychodzi do nas z zewnątrz, najpewniej w obawie o anachroniczność, dlatego w polskim wydaniu jest ona groteskowa, bo stanowi raczej marne światło odbite i imitację oryginału.³²

Obrona tradycji poprzez zapewnianie jej odpowiedniego miejsca we współczesnej kulturze to obrona dziedzictwa wspólnoty, ponieważ tradycja uwidoczniła się we wspólnocie działań. Ale, aby ta wspólnota działań uwidoczniła się w dzisiejszych warunkach, musi dorobić się narzędzi, które będą skonstruowane na miarę współczesnej kultury, a dziś realizacji tego zadania towarzyszyć musi jeszcze jedno, mianowicie przemiana naszej tradycyjnej mentalności, bez której to przemiany nie zbliżymy się ani o krok do pozyskania pozycji, jaką winna mieć edukacja plastyczna i nie zmienimy losu naszych pedagogów sztuki. Zamiar ten należy powziąć, zaczynając od:

- zmiany ukształtowanego w nas przekonania o danych nam *a priori* kompetencjach,
- zmiany stosunku do innych, których nie lubimy za to, że posiadają jakiegokolwiek talenty, a których zgodnie gotowi jesteśmy obdarzyć zaufaniem i dobrem, o ile okażą się niezdolni³³; kierując się tym oto schillerowskim przesłaniem: *Im bardziej ograniczone zainteresowania współczesne trzymają umysły w napięciu, zacieśniają je i ujarzmiają, tym pilniejsza staje się potrzeba, żeby rozbiły przez politykę świat zjednoczyć pod sztandarem piękna.*³⁴

³⁰ G. Holoubek, *op. cit.*, s. 160.

³¹ Z. Bauman, *Spotkanie dziedzictwa z ponowoczesnością*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002, s. 108.

³² R. Legutko, *Spotkanie dziedzictwa z ponowoczesnością*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002, s. 120

³³ W. Czapski, *op. cit.*, 2002a, s. 473; G. Holoubek, *op. cit.*, s. 159-163: Oznaczać to może, że (*kultura*) nie zdołała powrócić do człowieka, traktowana przez społeczeństwo odświętnie jest (...) obojętna jego instynktowi moralnemu.

³⁴ I. Wojnar, *Wstęp*, w: *Wychowanie przez sztukę*, H. Read, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1976, s. V: słowa F Schillera cytowane przez T. Manna podczas przemówienia z okazji *Schillerowskiego Roku* 1955.

Inaczej, niebawem płacić będziemy koszty degradacji duchowych zasobów kolejnego młodego pokolenia.³⁵

1.2. Społeczność szkolna

O ludzkim świecie przesądają następujące fakty: społeczny charakter potrzeb każdego człowieka i jego obcowanie z innymi za pośrednictwem symboli. Fakty te decydują o tym, co jest światem społecznym, w którym określone zjawiska mogą być postrzegane o tyle, o ile uzyskają znaczenie i postać symboliczną. Poruszając się w świecie, człowiek odwołuje się do wiedzy, granice jego wiedzy są też granicami jego rzeczywistości, a wiedza umożliwiająca funkcjonowanie tego człowieka jest rezultatem uczenia się opartego na systemie wartości.³⁶

Potrzeby człowieka nie ograniczają się tylko do tego, co niezbędne do jego przetrwania. Odczuwa on potrzeby wyrażania łączności z innymi ludźmi i uczestnictwa we wspólnocie, które są określane mianem swoistych potrzeb o charakterze ekspresyjno-integracyjnym.³⁷ Z tych potrzeb, w wyniku kontaktów między ludźmi przekazującymi sobie informacje, wyrasta kultura symboliczna.³⁸ Jej treść stanowią wartości³⁹ i wzory sposobów zachowań⁴⁰ mające charakter znaków o tak szczególnej wadze⁴¹, że nieraz stają się symbolami.⁴² Następuje wówczas zjawisko tak zwanych interakcji symbolicznych zachodzących między uczestniczącymi w nich ludźmi⁴³, co sprzyja zespoleniu się danej zbiorowości, na przykład szkolnej, w społeczność. Prowadzi to do zasadniczej zmiany jakościowej, bowiem zbiorowość szkolna jest skupiskiem jednostek bytujących obok siebie i zaludniających nieokreślony obszar, które nie czują się w swojej masie związane ze sobą nawzajem, zaś społeczność szkolna jest wspólnotą ludzi postrzegających teren szkoły jako miejsce własne, którzy podejmują współdziałanie na rzecz rozwiązywania wspólnych problemów.⁴⁴

Zaspokajanie owych potrzeb może odbywać się w procesie kulturyzacji, w powiązaniu ze zmianami w technologiach komunikacyjnych i form przekazywania komuni-

³⁵ J. Błoński, *op. cit.*, 2000, s. 103-109.

³⁶ W. Czapski, *op. cit.*, 1981.

³⁷ G. Lissowski, *Wprowadzenie*, w: *Teoria racjonalnego wyboru*, „*Studia socjologiczne*”, nr 3-4, 1994, s. 7: Gra toczy się nie tylko o dobra niezbędne do przeżycia; B.R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, WWL Muza, Warszawa 2004, s. 31.

³⁸ St. Czarnowski, *Kultura*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.), Wydawnictwa UW, Warszawa 1998, s. 28: Kultura jest dobrem zbiorowym; A. Kłoskowska, *op. cit.* 1981, s. 111: Społeczna kategoria kultury jest wyodrębniana we wszystkich niemal klasyfikacjach.

³⁹ J. Szymański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972, s. 97: Wartość to przedmiot materialny lub idealny, w stosunku do którego przyjmuje się postawę szacunku.; A. Kłoskowska, *op. cit.* 1981, s. 184-185.

⁴⁰ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 77-87: Kultura jest tworem zbiorowym; obejmuje wartości i wzory zachowań.

⁴¹ *Ibidem*, s. 88: Wartości mające postać symboli mają nie tylko wagę szczególną, ale są wartościami autotelicznymi, to znaczy są ważne jako takie.

⁴² A. Kłoskowska, *Kultura*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX w. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze. Wiedza o kulturze*, Wrocław 1991, s. 30: Cechą symbolu różniącego go od innych postaci znaku jest to, że sam nośnik znaczenia to wzór klasy przedmiotów; s. Langer, *Nowy sens filozofii*, PWN, Warszawa 1976, s. 27: Symbol pokazuje pojęcie.

⁴³ M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2001, s. 319: Porozumiewanie się ludzi jest możliwe tylko dzięki symbolom.

⁴⁴ B. Jałowicki, K. Sowa, P. Dutkiewicz (red.), *Społeczności lokalne. Teraźniejszość i przyszłość*, Instytut Gospodarki Przestrzennej, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa 1989, s. 101.

katów.⁴⁵ W wyniku tego procesu człowiek staje się reprezentantem kultury i istotą społeczną.⁴⁶ W tym procesie człowiek:

- 1. Przejmuje wzory zachowań i kształtuje swoją tożsamość⁴⁷ poprzez:**
 - a. **kulturyzację pierwotną**, dzięki której jednostka, stając się członkiem społeczeństwa, uczy się abecadła społecznego i podstawowych wzorów zachowań,
 - b. **kulturyzację wtórną**, dzięki której jednostka, mając za sobą kulturyzację pierwotną, uczy się posługiwania abecadłem społecznym i odgrywania ról społecznych⁴⁸;
- 2. nabywa umiejętności, czyniąc je elementami struktury własnej osobowości⁴⁹ i konstruuje znaczenia o charakterze symbolicznym⁵⁰ w ramach:**
 - a. społeczności szkolnej, w procesie zachodzących tu interakcji symbolicznych, dzięki czemu dochodzi do koordynacji działań jednostek (interakcjonizm symboliczny),
 - b. grupy wyodrębnionej z tej społeczności w procesie jej stawiania się wspólnotą poznawczą, dzięki czemu dochodzi do organizacji systemu znaczeń jej członków (fenomenologia).⁵¹

W ten sposób kulturyzacja w społeczności szkolnej wpływa na uczestniczenie w tych interakcjach symbolicznych⁵² i na współdziałanie we wspólnocie poznawczej⁵³, a zachodzące tu relacje między uczestnikami tego procesu są rezultatem woli organicznej, wynikającej z wewnętrznej potrzeby tych uczestników, i arbitralnej, kiedy ich działanie skierowane jest na osiągnięcie celów zewnętrznych.⁵⁴

⁴⁵ **A. Kłoskowska**, *Homogenizacja*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.), s. 510: Wkraczanie techniki w dziedzinę kultury symbolicznej stanowi proces nieodwracalny; **R. Olechnicki**, *Ruch Nowej Ery*, „Kultura i społeczeństwo”, 1997, nr 3, s. 86; **E. Morin**, *Kultura czasu wolnego*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel, s. 491: Kultura masowa nasycza czas wolny treściami kulturowymi, tak że staje się on stylem życia; **B. Szacka**, *op. cit.*, s. 426: Masowi odbiorcy w wolnym od pracy czasie poszukują treści, których odbiór nie wymaga wysiłku.

⁴⁶ **H. Malewska**, *Mechanizmy socjalizacji, a postawy*, w: *Teorie postaw*, s. Nowak (red.), PIW, Warszawa 1973: To proces, dzięki któremu człowiek staje się istotą społeczną.

⁴⁷ **P.L. Berger**, *Zaproszenie do socjologii*, PWN, Warszawa 1995, s. 98-99: W przypadku poczucia tożsamości społecznej granica przebiega między *my* i *oni*. Każdy akt afiliacji społecznej pociąga za sobą wybór tożsamości i każda tożsamość wymaga dla swego przetrwania swoistych afiliacji społecznych. Tożsamość społeczna jednostki będzie więc pochodną jej przynależności do grup i kategorii społecznych i związana będzie z granicami przez nią rolami społecznymi. Ten związek wskazuje na istotne znaczenie kulturyzacji.

⁴⁸ **R.K. Merton**, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982; **B. Szacka**, *op. cit.*, s. 139, 144-145: Konfiguracje wzorów zachowań, odnoszące się do usytuowania ludzi w zbiorowości, nazywamy rolami społecznymi. Pojęcie roli wiąże się z pojęciem pozycji, czyli sposobem usytuowania człowieka w zbiorowości. Są dwa rodzaje pozycji: przypisane (*nie mamy na to wpływu*) i osiągnięte (*mamy na to wpływ*).

⁴⁹ **J. Strelau**, *Osobowość. Zagadnienia ogólne*, w: *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), PWN, Warszawa 1977, s. 684: Osobowość, to zorganizowana struktura cech i sposobów zachowania decydujących o sposobach przystosowania się do środowiska; **A. Inkeles, D.N. Smith**, *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, w: *Tradycja i nowoczesność*, J. Kurczewska i J. Szacki (red.), Czytelnik, Warszawa 1984, s. 434.

⁵⁰ **E. Hałas**, *Perspektywy socjologii humanistycznej*, w: *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, J. Turowski, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994, s. 25 i 29;

⁵¹ **E. Hałas**, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, KUL, Lublin 1987: U podstaw znajduje się koncepcja człowieka, który potrafi tworzyć symbole i posługiwać się nimi. Tę zdolność wykorzystuje za pomocą zachowań symbolicznych. W obrębie tego kierunku myślenia problematykę *interakcjonalizmu symbolicznego* sformułował G.H. Mead, a koncepcję *fenomenologiczną* rozwinął A. Schutz.

⁵² **G.H. Mead**, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1975, s. 120-129: Podstawą jest koncepcja człowieka jako istoty, która potrafi tworzyć symbole i posługiwać się nimi oraz wykorzystywać tę zdolność.

⁵³ **P. Starosta**, *Poza metropolią. Wiejskie i małomiasteczkowe zbiorowości lokalne a wzory porządku makrospołecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995, s. 30-31.

⁵⁴ **J. Szacki**, *Historia myśli socjologicznej*, PIW, Warszawa 2002, s. 440; **F. Tonnies**, *Teoria wspólnoty*, w: *Antropologia kultury*, red., A. Mencwel, s. 319-323: przedstawił dwa typy więzi społecznych i typy zbiorowości społecznych; z woli organicznej rodzi się wspólnota (*Geemeinnschaft*), a z woli arbitralnej stowarzyszenie (*Gesellschaft*);

Wsparcie społeczności szkolnej prowadzące do jej aktywizacji w sferze kultury, opierając się na określonym systemie wartości, w którym centralne miejsce zajmuje człowiek kultury⁵⁵, powinno prowadzić do przemian wzorów sposobów zachowań jej członków.⁵⁶ Wówczas społeczność szkolna stanie się uczestnikiem procesów poznawczych, w swoim działaniu w sferze kultury będzie kierować się znaczeniem wartości⁵⁷, a działanie to będzie mieć postać zjawisk symbolicznych.⁵⁸

W tym kontekście wypracowanie systemu edukacji plastycznej łączy się z wprowadzeniem w toku nauczania-uczenia się takiej formuły dydaktyczno-wychowawczej, w wyniku której społeczność szkolna, ceniąc tradycję i europejskie dziedzictwo kultury, będzie aktywnie uczestniczyć w ich upowszechnianiu.⁵⁹

2. Twórczość

2.1. Pojęcia⁶⁰

Dzieje pojęcia *twórczość* wskazują, że długo nie znajdowano dla niej odpowiedniej nazwy, a potem, gdy już ją znaleziono, lękano się nią posługiwać i myśleć o twórczości wyrażano innymi nazwami. Dzieje te wskazują, że pod tym względem robiono zasadniczą różnicę między poezją i sztuką, oznak twórczości dopatrując się w tej pierwszej, oraz że poezja i sztuka miały dwa hasła, wolność i regułę, które do dziś jeszcze kształtują różne tendencje, gdy jedni artyści dążą do wolności, a inni poszukują reguł, by się im poddawać.⁶¹

Dokonując przeglądu dziejów pojęcia *twórczość*:

- spotykamy się z trzema podejściami do pojmowania twórczości jako: a) boskiej, b) artystycznej, c) ludzkiej, przy czym to ostatnie jest typowe dla naszych czasów⁶²,
- dysponujemy trzema wyrazami o takim samym źródłosłowie i o podobnym sensie: a) twórca; b) tworzyć; c) twórczość⁶³, przy czym ten ostatni jest używany dla oznaczania jej procesu i jego wytworu.⁶⁴

Pojęcie twórczości dość późno weszło do europejskiej kultury, bowiem przez blisko 1000 lat wyrazu *twórczość* nie było ani w filozofii, ani w sztuce, a i Grecy nie posia-

⁵⁵ W. Theiss red., *Mała ojczyzna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 11, 15, 77.

⁵⁶ J. Kargul, *Animacja społeczno-kulturalna*, w: *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 275-276.

⁵⁷ A. Kłoskowska, *op. cit.*, 1981, s. 200 i 209: Chodzi o wartości autoteliczne stanowiące cel sam w sobie, realizowane dla nich samych; są takie ze względu na czyjeś postawy w procesach poznawczych; to główne elementy określające postawę autoteliczną.

⁵⁸ Z. Bokszański, *Kultura i jej rola w życiu człowieka*, w: *Socjologia. Problemy podstawowe*, Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), PWN, Warszawa 1991, s. 245: Istotnym problemem jest związek kultury symbolicznej z życiem zbiorowym ludzi; A. Kłoskowska, *op. cit.*, 1981, s. 174: Istnieje sfera ludzkich działań semiotycznych; owe działania mają postać wartości autotelicznych i są nazywane zjawiskami symbolicznymi.

⁵⁹ W. Czapski, *Wychowanie przez twórczość*, Konferencja. Plastyka, MEN, Warszawa 2008c.

⁶⁰ W. Czapski, *op. cit.*, 1986.

⁶¹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 2005, s. 301.

⁶² K. Estreicher, *Historia sztuki w zarysie*, PWN, Warszawa-Kraków 1986, s. 560.

⁶³ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa 1976, s. 126-127.

⁶⁴ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975, s. 50-56.

dali wyrazu, który odpowiadałby terminowi *twórczość*, bo wystarczał im wyraz *robić* (*peiein*)⁶⁵, choć i tym nie posługiwali się w stosunku do sztuki, *niegodnej tej nazwy*, uznając artystów za odtwórców.⁶⁶ Pojmując sztukę jako umiejętność wykonywania wielu rzeczy, zakładali jednocześnie, że taka umiejętność wymaga znajomości pewnych reguł i zdolności posługiwania się nimi, więc ten, kto te reguły znał i umiał się nimi posługiwać, był artystą.⁶⁷ To pojmowanie sztuki opierało się na założeniu, że natura jest doskonała, więc człowiek w swoim działaniu powinien się do niej upodobać, a ponieważ ona podlega prawom, to człowiek winien odkrywać jej prawa i im się poddawać. W ten sposób artysta stawał się odkrywcą, nie wynalazcą.⁶⁸ Na ukształtowanie się tych pojęć miała wpływ przede wszystkim, wczesnogrecka teoria powstania świata. Ówczesna teogonia opierała się bowiem nie na pojęciu tworzenia, ale na pojęciu budowania świata, który u Platona w *Timaios*⁶⁹ był zbudowany nie przez stwórcę, lecz przez boskiego Demiurga wedle *idej* i z materii. W tym też starożytnych upewniał Lukrecjusz, kiedy stwierdzał, że świat musiał zostać zbudowany z czegoś, bowiem, jak napisał w swoim dziele pt. *De rerum natura*, „*nihil posse creari de nihil*” (nie ma nic takiego, jak robienie czegoś z niczego).⁷⁰

Ale te greckie pojęcia zachwiały się w Rzymie, kiedy do boju o sztukę przystąpili jego *herosi*, a wspomogła ich w tym łacina, bo bogatsza od greki wprowadziła do języka termin *creatio*.⁷¹ I choć nie używano tego terminu, tak jak go pojmujemy współcześnie, to jednak był to postęp. Bo oto Horacy pisze: „nie tylko poetom, ale i malarzom przysługuje przywilej odtwarzania”. A gdy wtóruje mu Filostrat, iż „można wykrywać podobieństwo między poezją i sztuką i znaleźć, że wspólne jest im wyobrażenie”, potwierdza to Kalistrat, pisząc, że „nie tylko kunszt poetów jest natchniony, ale też ręce rzeźbiarzy są obdarzone dobrodziejstwem boskich technień”.

Pewna zmiana dokonała się w dobie chrześcijaństwa, bo oto wyraz *creatio* został użyty dla oznaczenia czynności Boga, tworzenia z niczego (*creatio ex nihilo*), zgodnie z dogmatem religii chrześcijańskiej, iż stworzenie świata było wynikiem aktu nadania istnienia rzeczom.⁷² W ten sposób, chociaż nie przez sztukę, pojęcie twórczości weszło do kultury europejskiej.

Jednak, przy tym rozumieniu wyrazu *twórczość*, dalej też utrzymywał się starożytny pogląd, że sztuka nie jest dziedziną twórczości. Ów pogląd najwyraźniej uwidocznił się u jednego z najbardziej wpływowych pisarzy chrześcijańskich, którym był św. Augustyn, a podobne do niego stanowisko prezentował w X w. Maur, gdy opisywał, że „sztuki posiadają niezmiennie reguły, które bynajmniej nie są przez ludzi ustanowione, tylko przez bystrzejszych odkryte” i jeszcze w trzy wieki później potwierdzał to R. Grosseteste, pisząc, że „ponieważ sztuka naśladuje przyrodę, a ta działa najlepiej, więc sztuka jest tak samo bezbłędna jak przyroda”.⁷³

⁶⁵ U. Eco, *W poszukiwaniu języka uniwersalnego*, Wydawnictwo Marabut&Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Gdańsk-Warszawa 2002, s. 20-22.

⁶⁶ A. Malraux, *Nadprzyrodzone*, KAW, Warszawa 1985, s. 39-109.

⁶⁷ *Sztuka świata*, T. 2, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1990, s. 91.

⁶⁸ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, T. I, PWN, Warszawa 1958, s. 129.

⁶⁹ *Ibidem*: Choć Platon był artystą, to nie wyzwolił się z poglądu, że sztuki jak malarstwo i rzeźba są z tylko umiejętnościami.

⁷⁰ W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, 2005, s. 303.

⁷¹ W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, T. I, 1958, s. 204.

⁷² *Ibidem*, s. 374: „Bóg stworzył świat i dalej nim kieruje.”

⁷³ *Ibidem*, s. 261-264: „Bóg stworzył świat, ale (...) jakby tworzył na nowo.”; *Sztuka świata*, T. 3, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1990, s. 311-373.

Czasy nowe uczyniły dalszy krok naprzód. Oto Ludzie Odrodzenia, mając wielkie poczucie wolności, zapragnęli objawić je w innym niż dotąd poczuciu sztuki, a nie przyszło im to łatwo. Poszukując właściwego wyrażenia, by wypowiedzieć owo poczucie sztuki, renesansowi artyści próbowali użyć różnych słów, pisząc jak:

- Leone Battista Alberti, że „artysta z góry ustanawia”,
- Rafael Santi, że „kształtuje obraz wedle swej idei”,
- Leonardo da Vinci, że „malarz stosuje kształty, jakich nie ma w przyrodzie, a malarstwo stoi wyżej od poezji, bo jako jedyne ze sztuk naśladuje rzeczy dla których poezji brak słów”,
- Michał Anioł, że „realizuje wizję, nie naśladowując przyrody i maluje rzeczy, które nie istniały”,
- Giorgio Vasari, że „przyroda jest zwyciężona przez sztukę”,
- Paolo Pino, że „malarstwo jest wynajdywaniem, czego nie ma”,
- Paulo Veronese, że „malarze korzystają z tych samych swobód co poeci”.

A jednak żaden z nich, mimo tych prób, nie użył wyrazu twórczość w stosunku do sztuki.⁷⁴

Dopiero w XVII w. w pojmowaniu owej twórczości nastąpił istotny przełom, a dokonał tego Polak, Maciej Sarbiewski (1595-1640), który wprowadził to pojęcie do słownictwa wraz z jego teoretycznym uzasadnieniem (choć tylko wobec poezji). Maciej Sarbiewski, jezuita, był poetą, a swoją wiedzę ukształtował na studiach w Rzymie. Jego wielki traktat pt.: *De perfecta poesi* stał się dziełem wyjątkowym. Napisany około 1623 r. kursował w odpisach, a w oryginale i polskim przekładzie został wydany dopiero w 1954 r.⁷⁵ Sarbiewski definiował poezję, jak na owe czasy w sposób niezwykły, jako *sztukę w słowach, która choć naśladuje rzeczy, to wszakże nie takimi, jakimi są, lecz jakimi powinny czy mogą być*. Sarbiewski pisał, że

- poezja jest dziedziną twórczości i swobody, i nie jest obowiązana ani podporządkowywać się prawdzie, ani też służyć moralności,
- poeta jest twórcą, który swe dzieło wynajduje (*cofingit*), w pewnym sensie buduje (*quodammodo condit*), oraz na nowo stwarza (*de novo creavit*), działając w sposób podobny do Boga (*instar Dei*).

Sarbiewski stał się pierwszym, który w stosunku do poety użył słowa *tworzy*, i pierwszym, który odważył się poetę nazwać twórcą, kiedy napisał: „poeta bowiem może nie zakładać istnienia ani swego tematu, ani wątku treściowego, ale równocześnie jak gdyby jakimś aktem stworzenia może powołać do życia zarówno sam temat, jak i sposób jego ujęcia”.⁷⁶ Podobnie myślał B. Gracjan (1601-1668), jezuita hiszpański, gdy w listach do Sarbiewskiego pisał, że „sztuka jest uzupełnieniem natury, jakby była drugim Stwórcą, uzupełnia ją i upiększa; jest odnajdywaniem oraz utrwalaniem subtelnych związków trudnych, ukrytych i nowych”⁷⁷; a także, że: „sztuka, łącząc

⁷⁴ W. Tatarkiewicz, *Estetyka nowożytna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa 1967, s. 154-170.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 360: Poeta, twierdził Sarbiewski, jest twórcą i nic podobnego nie ma w żadnej innej sztuce czy nauce. Rzeźbiarze czy malarze mają inne zadanie, podczas gdy poeta zawsze coś twierdzi, że coś jest lub jakie jest (*asserere esse, dicere hic ita esse*), to ich rzeczą jest tylko pokazywać (*ostendere*). Oni nie stwarzają tego, co pokazują, jedynie naśladują, wymyślają, a nie tworzą, bo posługują się istniejącymi materiałami i narzędziami. W ten sposób dał dwie miary jedną dla poezji i drugą dla sztuki.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 263: *Poeta enim et materiam quidem, et argumentum potest non supponere, sed simul quasi per quadam creationem et materiam condere, et formam rerum.*

⁷⁷ *Ibidem*, s. 448: Do tego, według Gracjana, jest potrzebna *agudeza*, czyli celność umysłu. Traktaty Gracjana zestawiały szczegółowo różne typy związków, jakie istnieją w świecie oraz jakie ta *agudeza* może wykryć.

się z naturą, co dzień tworzy nowe cuda, z nieuprawnej ziemi”.⁷⁸ W ten sposób coraz częściej już pojawia się pojęcie tworzenia, które łączone jest z pojęciem wyobraźni, w której jest coś podobnego do tworzenia.⁷⁹

Wiek dziewiętnasty bierze sobie sowitą odpłatę za opór poprzednich stuleci przeciw nieuznawaniu sztuki za twórczość i termin *twórczość* wchodzi do języka sztuki na stałe, stając się jej wyłączną własnością. Teraz wyraz twórca stał się synonimem artysty i jak trafnie wywodził G. Morpurgo Tagliabue, „pojęcie twórczości otworzyło wówczas nowy okres w dziejach teorii sztuki, bowiem kiedy to sztuka była naśladowaniem w okresie klasycznym, i była ekspresją w okresie romantycznym, teraz sztuka pojęta jako twórczość, to jest nasz okres”.⁸⁰ Od drugiej połowy XIX w. pojęcie twórczości stało się w literaturze i sztuce tak powszechnie używane, że nawet inicjator naturalizmu, E. Zola, pisał w *Meshaines*: „Chętnie widzę w pisarzu twórcę, usiłującego, po Bogu, stworzyć nową ziemię”.⁸¹

Podczas gdy wiek dziewiętnasty lansował przekonanie, iż tylko artysta jest twórcą, to wiek dwudziesty zaczął stosować wyraz *twórca* do prawie całej kultury ludzkiej. Powstała wówczas myśl, że twórcami mogą być ludzie czynni i w innych dziedzinach, a nie tylko artyści. Zaczęto więc mówić się o zjawisku twórczości w nauce i technice.

Współcześnie, *twórczość* jest rozumiana jeszcze szerzej, obejmując zarówno wszelkiego rodzaju wytwory, jak i różne czynności ludzkie. Jednocześnie wiązana jest z wysokim stopniem nowości, posiadając jakość, jakiej przedtem nie było. Tak rozumiana nowość staje się miarą twórczości, to zaś implikuje skutki wynikające z twórczości, bowiem stworzenie nowego dzieła może teoretycznie, jak i praktycznie, wywołać przełomowe skutki, które przyczynią się do przekształcenia ludzkiego życia. W tej sytuacji, o twórczości stanowi już nie sama nowość, ale także jeszcze coś innego, mianowicie większy poziom oddziaływania, czynnik rozszerzający ramy naszego życia, jako objaw niezależności ludzkiego umysłu.⁸²

Obecnie, pod wpływem współczesnych prac badawczych, pojęcie twórczości objęło m.in. czynności psychiczne.⁸³ W tym więc kontekście można wysunąć tezę, że twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania, a jej zakres wiąże się z wieloma rodzajami aktywności człowieka wyrażającymi się w formie idei bądź w formie wytworu, i że należy ją rozważać jako intelektualny proces twórczy, na który składa się wiele czynności psychicznych, w wyniku którego dokonuje się przekształcenie rzeczywistości.⁸⁴

⁷⁸ *Ibidem*, s. 454: *L'art se joignant à la Nature produit tous les jours de nouveaux miracles, il fait un jardin délicieux d'une terre inculte.*

⁷⁹ W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, 2005, s. 299: Inaczej sądził Diderot, uważając, iż wyobraźnia jest jedynie pamięcią form treści. Paradoksalnie, we Francji XVIII w. myśl o twórczości natrafiała na opór, a przyczyną była psychologia nie dopuszczająca tajemnicy za jaką uważano twórczość; W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, T. II, 1958, s. 179-181.

⁸⁰ W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, 2005, s. 304: Można powiedzieć, że wówczas ukształtowały się dwa bieguny w rozumieniu sztuki, sztuka doskonałość i sztuka twórczość. Pierwsza jest rozumieniem właściwym klasycyzmowi, druga jest rozumieniem romantycznym, choć rozumienie sztuki jako twórczości jest daty późniejszej; A. Malraux, *Nierzeczywiste – Ponadczasowe*, KAW, Warszawa 1985.

⁸¹ S. Szuman, *op. cit.*, 1975, s. 454-472.

⁸² W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, T.II, 1958, s. 232, 246-247: W poglądach I. Kanta.

⁸³ S. Szuman, *op. cit.*, 1975, B. Suchodolski, *Kim jest człowiek*, PWN, Warszawa 1974; I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976, W. Czapski, *op. cit.*, 1985.

⁸⁴ W. Czapski, *op. cit.*, 1981; M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, WL, Kraków 1973.

2.2. Mechanizmy⁸⁵

Nowoczesne społeczeństwo otwarte na świat odwołuje się do aktywnych dyspozycji obywateli i za ważne w kształceniu młodego pokolenia uważa rozwijanie jego zdolności intelektualnych, na których opiera się świadomość kulturowa.

Celem o najwyższej wartości jest optymalizacja rozwoju człowieka. Chodzi tu bowiem o jak najpełniejszą realizację jego możliwości, w najbardziej korzystnym dla niego układzie. Jednak rozwój jest procesem kierunkowym i nie jest możliwe, by wszystko, co istnieje w załączku, rozwijało się w jednakowym stopniu. Toteż trzeba dokonywać wyboru dotyczącego kierunku rozwoju człowieka, z uwzględnieniem jego właściwości indywidualnych, aby układ osiągnięć w różnych dziedzinach był optymalny i by stosownie do tego układu można było podjąć taką formę stymulacji, która prowadzi do aktywizacji jego czynności psychicznych. **W toku tej stymulacji rozwoju człowieka istotne będą te zmiany, które zachodzą u niego w trakcie aktualnie przebiegających czynności psychicznych, o charakterze:**

- **kierunkowym** (kiedy zachodzące zmiany prowadzą do stopniowego zbliżania się do pewnego stanu optymalnego, a poszczególne fazy rozwojowe są kolejnymi krokami, z których każda stanowi konsekwencje poprzedniego),
- **progresywnym** (kiedy każde z kolejnych stadiów zmian odznacza się wyższością w stosunku do poprzedniego, zawierając w sobie informacje już wcześniej zgromadzone).

Ta optymalizacja rozwoju jest nastawiona na taką stymulację czynności psychicznych, w wyniku której następują zmiany ukierunkowane na równoważenie stosunków człowieka z jego otoczeniem w drodze: adaptacji (przystosowania się człowieka do otoczenia) i przekształcania (dokonywania przez człowieka zmian w otoczeniu), przy jednoczesnym doskonaleniu się sposobów tego równoważenia stosunków człowieka z otoczeniem na skutek wyprzedzania reakcjami przewidywanych zmian w środowisku.

Takie ukierunkowanie rozwoju psychicznego człowieka, prowadzi do:

- **obiektywizacji poznania** (wówczas następuje wzrost samoświadomości polegający na kontroli przebiegu własnych czynności poznawczych),
- **autonomizacji działania** (wówczas następuje wzrost abstrakcyjności w ujmowaniu rzeczywistości i uniezależnienie się od nacisku czynników zewnętrznych).

W wyniku doskonalenia tych czynności psychicznych u człowieka następują zmiany jego zachowań. U podłoża tych zmian leży wiedza. Rozwój oznacza doskonalenie tej wiedzy w wyniku organizacji wewnętrznego świata człowieka poprzez doskonalenie różnorodności wiedzy i dostosowywanie się do niej oraz systematyzowanie tej różnorodności i przyporządkowywanie jej sobie.

Zdobywanie wiedzy następuje w procesie myślenia twórczego nad rozwiązywaniem problemów, w toku nauczania-uczenia się, które pozwala na sty-

⁸⁵ W. Czapski, *op. cit.*, 1981; W. Czapski, *Standardy wyposażenia i obudowy medialnej*, MENiS, Warszawa 2002; W. Czapski, *Europejskie wspólnoty kultury*, EURUS, Ateny 2007. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1992, s. 42-44; A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 9-21, 67-74, 86-147, 151-152 i 153-166.

mulowanie rozwoju tego myślenia w sposób zamierzony. Podstawowym postulatem jest tu inspirowanie ucznia do intelektualnej aktywności, a tym, co ma ją pobudzać, jest stała konieczność zdobywania informacji brakującej mu w toku rozwiązywania problemów. To oznacza także konieczność stymulowania czynników myślenia twórczego, spostrzegania i wyobrażania, w wyniku którego winny być przyswajane strategie myślenia zwiększające skuteczność procesu kształcenia, prowadząc w efekcie do zrozumienia znaczenia informacji i nadania tym informacjom odpowiednich postaci.

Spostrzeganie i wyobrażanie są podstawowymi czynnościami psychicznymi w percepcji, procesie poznawczym, który przy pewnym uproszczeniu przebiega w sposób następujący: procesy wejściowe dostarczają zwykle nadmiaru informacji (*redundacja*), a dla utrzymania efektywnej ilości umożliwiającej ich wykorzystanie istnieje mechanizm filtracyjny; impulsy biegnące z receptorów do wyższych ośrodków mózgowych przechodzą przez twór siatkowy, część pnia mózgowego – filtr regulujący wybiórczość, w celu pozbycia się nadmiaru informacji, co prowadzi do rozpoznawania rozbieżności pomiędzy informacjami zmagazynowanymi w pamięci a informacjami wejściowymi biegnącymi z receptorów. Te przefiltrowane informacje przechowywane są w postaci porcji, elementów doświadczenia psychicznego oraz powiązań między nimi, czyli całości charakteru tego doświadczenia. Dalsze uściślenie tych informacji zawęży pole poszukiwań do określonej liczby odpowiedzi, zaś porównywanie tych informacji z informacjami posiadanymi prowadzi do wartościowania zgodnie z kryteriami logicznymi.

Jednakże wiodącą czynnością psychiczną w tym procesie percepcji jest spostrzeganie. Polega ono na odzwierciedlaniu przez człowieka przedmiotów i różnych zjawisk rzeczywistości. Dokonuje się na skutek działania bodźców na narządy zmysłowe, w tym szczególnie (w ponad 70%) bodźców działających na narządy wzroku. Istotą tego procesu jest wyodrębnianie z materiału spostrzeżeniowego sensownych całości. Wpływ na ten wybór mają motywy, zainteresowania i czynniki emocjonalne, zaś wyrazem tego jest wybiórcze akcentowanie pewnych elementów rzeczywistości, a pomijanie innych i tendencja do zniekształcania odbieranych informacji zgodnie z obecnym nastawieniem. Jest to więc złożony proces decyzyjny, w którym wewnętrzne wzorce rzeczywistości odgrywają ważną rolę jako swoiste modele hipotez poznawczych, które są weryfikowane w toku analizy oraz syntezy informacji docierających z zewnątrz.

W praktyce ta stymulacja może odbywać się przez poszerzanie pola spostrzeżeniowego dzięki odpowiedniemu organizowaniu nauczania-uczenia się, poprzez tworzenie okazji do aktywności spostrzeżeniowej w toku czynności manipulacyjno-konstrukcyjnych i warunków do realizacji zadań wymagających wyodrębniania istotnych cech zjawisk.

Podstawowym więc celem nauczania-uczenia się w dziedzinie edukacji plastycznej jest rozwijanie czynności psychicznych człowieka, spostrzeżeń i wyobrażeń, które są czynnikami myślenia twórczego: przyswajania sobie przez ucznia strategii myślenia i dokonywania przez niego analizy i syntezy danych w celu poszukiwania możliwych rozwiązań i rozważania ich koniecznych wyborów.⁸⁶

⁸⁶ W. Czapski, *op. cit.*, 1979; W. Czapski *op. cit.*, 1985; J.P. Guilford, *op. cit.*, 1978.

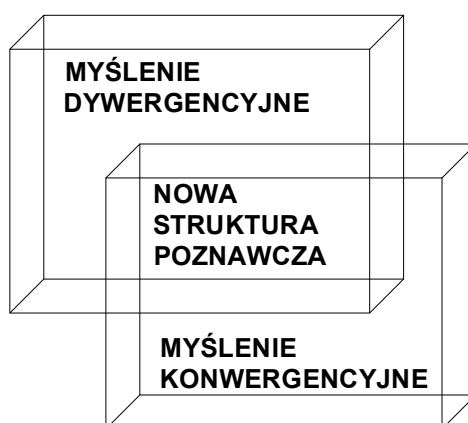
W procesie myślenia twórczego nad rozwiązywaniem problemów o charakterze transferowym istotną rolę pełnią:

- **spostrzeganie** znaczenia, sensu pojęć odbieranych jako całości w określonym czasie (gdy w toku tego procesu poznawczego człowiek, odbierając wrażenia, wykorzystuje wcześniejsze doświadczenia),
- **wyobrażanie** postaci, wartości wizualnych, nadawanych pewnym elementom przestrzeni (gdy w toku tego procesu poznawczego człowiek, wykraczając poza posiadane informacje, poddaje je przekształceniom),
- abstrahowanie (wyodrębnianie cech wybranego obiektu),
- uogólnianie (łączenie wspólnych cech różnych obiektów),

W wyniku zaś takich operacji umysłowych, jak myślenie dywergencyjne i konwergencyjne (tabela 1)⁸⁷, następuje zjawisko transferu i powstaje nowa struktura poznawcza – efekt procesu myślenia twórczego nad rozwiązywaniem problemów o charakterze transferowym (rycina 1).⁸⁸

Tabela 1. Charakterystyka myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego

Myślenie dywergencyjne	Myślenie konwergencyjne
<ul style="list-style-type: none"> ● rozbieżne (o charakterze indukcyjnym), polegające na poszukiwaniu logicznych możliwości, założeń wymagających sprawdzenia, które mogą być określone ogólnie, a obejmując dużą, różnorodną liczbę odpowiedzi, mogą dotyczyć wielu rozwiązań, ● to rozpatrywanie wielu pomysłów ze wszystkich możliwych punktów widzenia (tu stosujemy heurystyki). 	<ul style="list-style-type: none"> ● zbieżne (o charakterze dedukcyjnym), polegające na poszukiwaniu logicznych konieczności, postulatów przyjmowanych aksjomatycznie, które muszą być określone dokładnie, a obejmując pewną, ograniczoną liczbę odpowiedzi, muszą dotyczyć konkretnego rozwiązania, ● to rozpatrywanie, z wielu pomysłów, jednego koniecznego kierunku działania (tu stosujemy algorytmy).



Rycina 1. Powstawanie nowej struktury poznawczej

⁸⁷ W. Czapski, *op. cit.*, 1979.

⁸⁸ W. Czapski *op. cit.*, 1985.

3. Podstawa programowa

3.1. Struktura

Podstawa programowa przedmiotu *Plastyka* to instrument regulujący kształcenie w tej dziedzinie edukacji na poszczególnych jej etapach. Kształcenie w dziedzinie edukacji plastycznej jest pojmowane w trzech aspektach:

- kształtowania postaw,
- zdobywania wiedzy,
- nabywania umiejętności.

Dlatego też struktura podstawy programowej zachowuje jedność postaw, wiedzy i umiejętności, bowiem zapewnienie trwałego efektu kształcenia jest możliwe tylko przy pojmowaniu go w tych trzech aspektach, koniecznych do wyznaczania przestrzeni edukacyjnej.⁸⁹

Podstawa programowa jest opisana za pomocą wymagań ogólnych i szczegółowych.

Wymagania ogólne w zakresie:

1. percepcji sztuki (odbioru wypowiedzi i wykorzystywania zawartych w nich informacji),
2. ekspresji przez sztukę (tworzenia wypowiedzi),
3. recepcji sztuki (analizy i interpretacji tekstów kultury)

wyznaczają zasadnicze cele kształcenia i stanowią o zawartości wymagań szczegółowych precyzujących zakres treści kształcenia, np.: po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej uczeń:

1. w zakresie percepcji sztuki:
 - a. określa swoją przynależność kulturową ...;
2. w zakresie ekspresji przez sztukę:
 - a. podejmuje działalność twórczą ...,
 - b. realizuje proste projekty ...;
3. w zakresie recepcji sztuki:
 - b. rozpoznaje wybrane dzieła ...⁹⁰

Podstawa programowa uwzględnia zalecenia wspólnot europejskich, które dotyczą kompetencji kluczowych i korzystania z mediów.

Kompetencje kluczowe⁹¹

Kompetencje kluczowe powstają w wyniku związków zachodzących między postawami, wiedzą i umiejętnościami niezbędnymi do samorealizacji, rozwoju osobistego i integracji społecznej człowieka. Wśród kompetencji kluczowych na szczególną uwagę zasługuje świadomość kulturowa, obejmująca:

⁸⁹ W. Czapski, *Projekt Komentarza do Podstawy Programowej*, MEN, Warszawa 2009b.

⁹⁰ *Podstawa programowa z komentarzem*, Tom. 7, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu *Plastyka*, MEN.

⁹¹ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007, Dz. U UE z dn. 30.12.2006 r./L394: Z tą kompetencją powiązane są postawy, wiedza i umiejętności. Wiedza obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kultury (...) docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei (...) za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym (...) sztuk wizualnych.

1. Poczucie związku z tradycją narodową (jako postawa szacunku i tolerancji wobec jej różnorodności) oraz przekonanie o konieczności uczestnictwa w życiu kulturalnym.

Np.: Podstawa programowa, I etap, szkoła podstawowa, klasy I-III.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń kończący klasę III:

1) w zakresie percepcji sztuki:

- a) określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym: uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk... .

2. Wyrażanie siebie poprzez środki rozwijające predyspozycje twórcze (na podstawie wiedzy pozwalającej na posługiwanie się nimi w innych sferach) oraz docenianie znaczenia estetyki w życiu codziennym.

Np.: Podstawa programowa, I etap, szkoła podstawowa, klasy I-III.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń kończący klasę III:

2) w zakresie ekspresji przez sztukę:

- a) podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego jak: kształt, barwa, faktura...,
- b) realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia... .

3. Znajomość najważniejszych dzieł stanowiących o dziedzictwie kultury (jako umiejętność przyswajania sobie wartości i operowania symbolami) oraz posługiwanie się językiem sztuki.

Np.: Podstawa programowa, I etap, szkoła podstawowa, klasy I-III.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń kończący klasę III:

3) w zakresie recepcji sztuki:

- b) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne... .

Korzystanie z mediów⁹²

Media są nośnikiem zmian w sposobie uczestnictwa w kulturze i jej upowszechnianiu, bowiem stosowane tu narzędzia konstruowane w oparciu o nowe technologie medialne wnoszą interaktywną formułę w tworzeniu i udostępnianiu dzieł sztuki – zjawisk artystycznych oraz umożliwiają ich wielokrotne multiplikacje w przestrzeni wirtualnej i w wymiarze globalnym.⁹³

⁹² *Zalecenie Komisji Wspólnot Europejskich z dn. 20.08.2009 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i społeczeństwa opartego na wiedzy*, Dz.U.UE L z dn.29.08.2009 r.: Stwierdzono, że kultura wnosi szczególny wkład w rozwój twórczości i innowacji, a sektor treści cyfrowych tworzy wartość dodaną poprzez tworzenie europejskiej sieci kulturowej. Toteż za istotne uznano wzmocnienie konkurencyjności w sektorze technologii informacyjno-komunikacyjnej, a także utworzenie jednolitej europejskiej przestrzeni informacyjnej. W związku z tym uznano, że umiejętności korzystania z mediów odgrywać będą istotną rolę w podnoszeniu świadomości w zakresie europejskiego dziedzictwa, tożsamości kulturowej i w zwiększaniu zainteresowania europejskimi dziełami kultury oraz że odnosi się to również do rozumienia, krytycznej oceny różnych aspektów mediów i ich treści i do porozumiewania.

⁹³ **W. Czapski**, *op. cit.*, 2009b.

Korzystanie z mediów wymaga⁹⁴:

1. Kształtowania postaw (stosowania przez uczniów wytworów i przekazów medialnych we własnej działalności twórczej, z poszanowaniem prawa do własności intelektualnej);
2. Wprowadzania wiedzy i nabywania umiejętności, dotyczących:
 - przekazów medialnych (oceny ich treści i form kierowanych za pośrednictwem telewizji i internetu),
 - wytworów medialnych (stosowania ich w działalności twórczej).

Np.: Podstawa programowa, I etap: szkoła podstawowa, klasy I-III.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń kończący klasę III w zakresie:

1) percepcji sztuki:

- b. korzysta z przekazów medialnych, stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);

2) ekspresji przez sztukę:

- b. realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych (...) (stosując także określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych);

3) recepcji sztuki:

- a. rozróżnia określone dyscypliny sztuki (fotografika, film) i przekazy medialne (telewizja, internet)... .

3.2. Edukacja elementarna⁹⁵

Najważniejszy okres w procesie tej edukacji to kształcenie na poziomie elementarnym. Edukacja plastyczna na tym poziomie spełnia rolę integrującą wobec innych dziedzin edukacji, ponieważ w tym okresie rozwoju psychicznego plastyka staje się dla dzieci czynnikiem rozwoju myślenia twórczego i podstawową, obok mowy, formą wypowiedzi. (Plastyka w dzieciństwie jest także podstawowym sposobem porozumiewania się, zaś każde dziecko posiada predyspozycje twórcze i potrzebę ich prezentowania, niemożność samorealizacji w tej dziedzinie powoduje więc zaburzenia w jego rozwoju; co więcej, ponieważ człowiek większość informacji odbiera poprzez wzrok, to brak aktywności twórczej w tej dziedzinie spowoduje, że w przyszłości człowiek pozbawiony tej możliwości nie będzie miał potrzeby świadomego uczestnictwa w kulturze, łatwo poddając się narzuconym, miernym wzorcom w życiu zawodowym i społecznym).

Dlatego też, oprócz zajęć realizowanych w ramach przedmiotu w wymiarze jednej godziny dydaktycznej tygodniowo, edukacja plastyczna powinna być także stałym elementem innych zajęć dydaktyczno-wychowawczych i wychowawczo-opiekuńczych. Jest to szczególnie ważne na etapie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Wówczas, u dzieci dokonuje się przełom natury psychicznej i następuje intensyfikacja procesów poznawczych (co sprawia, że są gotowe do uczenia się, które staje się jedną z ich podstawowych form działalności).

⁹⁴ W. Czapski, *op. cit.*, 2008b.

⁹⁵ Podstawa programowa z komentarzem, Tom. 7, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu *Plastyka*, MEN. W. Czapski, *op. cit.*, 2009b.

Ten okres rozwoju psychicznego dzieci, nazywa się:

- **wiekem rozumowania:** ze względu na bardzo duże możliwości rozumienia otaczającej rzeczywistości,
- **wiekem ekspresji:** w związku z silną potrzebą wyrażania siebie poprzez twórczą działalność plastyczną.

Rozumowanie staje się wtedy czynnością poznawczą, a ekspresja plastyczna podstawową formą wypowiedzi. Temu okresowi rozwoju dzieci odpowiada **ideoplastyka**, stadium ewolucji plastycznej, i **faza schematu**, nazwana tak, ponieważ w twórczości plastycznej dzieci istotną rolę odgrywa schemat, który staje się reprezentacją osoby, rzeczy, zjawiska i ich cech przedstawianych w uproszczonej formie symbolicznej. Rozumienie rzeczywistości i wyrażanie siebie poprzez działalność twórczą za pomocą schematów jest podstawowym mechanizmem w procesie myślenia, ponieważ schemat staje się narzędziem poznawczym.

Przy opracowywaniu, w oparciu o tę podstawę programową, programów, podręczników i środków dydaktycznych, należy:

- **określić najważniejsze pojęcia**, niezbędne do przyswojenia przez uczniów i sposoby zastosowania tych pojęć w wielu zróżnicowanych, autentycznych sytuacjach,
- **przyjąć zasadę, że w procesie nauczania-uczenia się mniej oznacza więcej** i że ten proces przebiega pogłębowo: najpierw rzecz, a potem słowo.

Realizacja podstawy programowej na tym etapie edukacji wymaga:

- wprowadzania treści nauczania w sposób narastający i w układzie spiralnym (to znaczy, że wiadomości i umiejętności nabyte w danym roku powinny być powtarzane i poszerzane w kolejnym roku edukacji, z uwzględnieniem możliwości uczniów i dostosowaniem do nich wymagań),
- wyposażania w sprzęty i środki dydaktyczne z umożliwieniem zaopatrzenia w nie klas i przechowywania ich w szkole (zestawy pomocy wprowadzających wiedzę z teorii i historii sztuki, wiedzę o środkach wyrazu plastyki i innych dziedzin, jak fotografika i film, w formie pakietów dydaktycznych, reprodukcji dzieł sztuki na różnych nośnikach, pozwalających także na prowadzenie zajęć o charakterze interaktywnym),
- prowadzenia zajęć przez nauczyciela plastyki mającego podstawy programowe⁹⁶:
 - wychowania przedszkolnego (szczególnie odnoszące się do grup dzieci w wieku 5–6 lat),
 - kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (szczególnie dotyczące uczniów klas I).

Na przykład:

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej w zakresie recepcji sztuki:

- c) wykazuje zainteresowanie architekturą, malarstwem, rzeźbą.

Uczeń kończący klasę I szkoły podstawowej w zakresie recepcji sztuki:

- c) rozpoznaje wybrane dziedziny sztuki: architekturę, malarstwo, rzeźbę, grafikę; wypowiada się na ich temat.

⁹⁶ Podstawa programowa z komentarzem, Tom. 7, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu *Plastyka*, MEN; W. Czapski, *op. cit.*, 2008c.

Dzięki temu zachowana zostanie ciągłość procesu edukacji, zgodnie z naturalnym rozwojem (stadium) twórczości dziecka-ucznia.

Tabela 2. Plan pracy w roku szkolnym 2009/2010⁹⁷

Problem	Rok	Rok szkolny pierwszy semestr	Rok szkolny drugi semestr	Liczba godzin lekcyjnych (32)
1	2009	Wrzesień		2, 2
2	2009	Październik		2
3	2009	Październik		2
4	2009	Listopad, Listopad, Grudzień		2, 2 2
5	2010	Styczeń		2
6	2010		Luty, Marzec	2, 2
7	2010		Marzec, Kwiecień	2, 2
8	2010		Kwiecień, Maj	2, 2
9	2010		Maj	2
10	2010		Czerwiec	2

Aneks

Aneks 1⁹⁸

Edukacja plastyczna, łącząc wybrane dziedziny sztuki i dyscypliny nauki, staje się swoistą sztuką nauki, tu bowiem

- tak jak w sztuce następuje intensyfikacja rzeczywistości i jak w nauce poszukuje się jej skrótu,
- tak jak w sztuce ujawnia się byt możliwy poprzez myślowe doświadczenie (projektowanie) i jak w nauce konieczny przebieg zjawisk prowadzi do doświadczenia myślowego (wytworu),
- myśli sztuki-nauki można zapisać jednym alfabetem, nie zmieniając ich sensu i wartości, ponieważ język przekładu ma strukturę pozwalającą tym myślom tak samo się ukształtować.

Istotą edukacji plastycznej jest kształcenie myślenia twórczego o charakterze transferowym (polegającego na tym, że nabywanie wiedzy w jednej dziedzinie wpływa na jej nabywanie w innej sferze aktywności ucznia, czyli na przenoszeniu tego, czego uczy szkoła, na inne sytuacje). W tym kształceniu istotną rolę pełnią czynności psychiczne: spostrzeganie znaczenia sensu pojęć odbieranych jako całości w określonym czasie i wyobrażanie postaci wartości wizualnych nadawanych pewnym elementom przestrzeni. Stymulowanie tych czynności pozwala na rozwijanie myślenia twórczego, na które składają się operacje umysłowe o charakterze dywergencyjnym (indukcyjnym) i konwergencyjnym (dedukcyjnym). To nauczanie-uczenie się, któremu przestrzeń edukacyjną wyznacza kształtowanie postaw, zdobywanie wiedzy i naby-

⁹⁷ W. Czapski, *op. cit.*, 2009a.

⁹⁸ W. Czapski, *op. cit.*, 1979.

wanie umiejętności poprzez percepcję, ekspresję, recepcję sztuki, prowadzi do wychowania człowieka innowacyjnego, uczestniczącego w kulturze i w upowszechnianiu jej tradycji i dziedzictwa. Dzieje się to w ramach przedstawionego na rycinie 2 systemu edukacji plastycznej.

1	(A) Przedszkole, Grupa 3-4 lata
2	(A) Przedszkole, Grupa 4-5 lat
3	(A) Przedszkole, Grupa 5-6 lat
4	(A) (B) Szkoła Podstawowa, Klasy I-II
5	(B) Szkoła Podstawowa, Klasa III
6	(B) Szkoła Podstawowa, Klasa IV
7	(B) (C) Szkoła Podstawowa, Klasy V-VI
8	(C) Gimnazjum, Klasa I
9	(C) Gimnazjum, Klasa II
10	(C) Gimnazjum, Klasa III i Liceum, Klasa I

Rycina 2. System edukacji plastycznej

Aneks 2

Podstawa programowa przedmiotu *Plastyka* dla poszczególnych etapów edukacyjnych – wybrane wiadomości i umiejętności (w tekście pominięto zagadnienia wychowania przez sztukę w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego)⁹⁹

PODSTAWA PROGRAMOWA PRZEDMIOTU *PLASTYKA*¹⁰⁰

I etap edukacyjny: szkoła podstawowa, klasy I-III

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń kończący klasę III:

1. w zakresie percepcji sztuki:

- a. określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk (wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz),
- b. korzysta z przekazów medialnych, stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);

2. w zakresie ekspresji przez sztukę:

- a. podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne),
- b. realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując także określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych);

⁹⁹ Podstawa programowa z komentarzem, Tom. 7, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu *Plastyka*, MEN.

¹⁰⁰ Wyróżnienia w tekście podstawy programowej przedmiotu *Plastyka* i przedmiotu *Plastyka*. Zajęcia artystyczne (III i IV etap edukacyjny) zostały wprowadzone przez Autora tej publikacji.

3. w zakresie recepcji sztuki:

- a. rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografika, film) i przekazy medialne (telewizja, internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową,
- b. **rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne** (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej).

II etap edukacyjny: szkoła podstawowa, klasy IV-VI

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń kończący klasę VI:

1. w zakresie percepcji sztuki:

- a. **określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym, a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska** (zna placówki kultury działające na jego rzecz),
- b. korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);

2. w zakresie ekspresji przez sztukę:

- a. **podejmuje działalność twórczą, posługując się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki (fotografika, film)** w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki),
- b. **realizuje projekty** w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu wizerunku i otoczenia człowieka oraz **upowszechnianiu kultury** w społeczności szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory multimedialne);

3. w zakresie recepcji sztuki:

- a. rozróżnia określone dyscypliny w takich dziedzinach jak: architektura, sztuki plastyczne oraz w innych dziedzinach sztuki (fotografika, film) i przekazach medialnych (telewizja, internet),
- b. **rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki** (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki).

III etap edukacyjny: gimnazjum

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń:

1. w zakresie percepcji sztuki:

- a. **uczestniczy w kulturze** poprzez kontakt z zabytkami i dziełami sztuki współczesnej, **mając poczucie związku ze śródziemnomorskim dziedzictwem kultury i tradycją narodową**, szanując jednocześnie odrębności innych kręgów kulturowych (zna wybrane krajowe i zagraniczne placówki kultury i instytucje artystyczne),

- b. korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (przestrzegając podstawowych zasad prawa autorskiego dotyczących ochrony własności intelektualnej);

2. w zakresie ekspresji przez sztukę:

- a. **podejmuje działalność twórczą, posługując się środkami wyrazu sztuk plastycznych, innych dziedzin sztuki (fotografia, film) i elementami formy przekazów medialnych**, w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni rzeczywistej i wirtualnej (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki i przekazów medialnych),
- b. **realizuje projekty w zakresie sztuk wizualnych, w tym służące przekazywaniu informacji dostosowanej do sytuacji komunikacyjnej oraz uczestnictwu w kulturze społeczności szkolnej i lokalnej** (stosując także narzędzia i wytwory mediów środowiska cyfrowego);

3. w zakresie recepcji sztuki:

- a. rozróżnia style i kierunki architektury i sztuk plastycznych oraz umieszcza je w odpowiednim porządku chronologicznym i w centrach kulturotwórczych, które miały zasadnicze znaczenie dla ich powstania,
- b. **rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, postrzegając je w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze**, a także opisuje związki zachodzące między nimi (posługując się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki).

PODSTAWA PROGRAMOWA PRZEDMIOTU PLASTYKA ZAJĘCIA ARTYSTYCZNE III i IV etap edukacyjny (zajęcia uzupełniające)

Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Uczeń:

1. w zakresie percepcji sztuki:

- a. **uczestniczy w kulturze** poprzez kontakt z zabytkami i dziełami sztuki współczesnej, **mając poczucie związku z tradycją narodową i europejskim dziedzictwem kultury** oraz doceniając dorobek innych kręgów kulturowych (zna zasoby wybranych placówek kultury),
- b. korzysta z przekazów medialnych na temat wiedzy o sztuce i zjawisk artystycznych, stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (przestrzegając podstawowych zasad prawa autorskiego dotyczących ochrony własności intelektualnej);

2. w zakresie ekspresji przez sztukę:

- a. **podejmuje działalność twórczą, posługując się środkami wyrazu plastycznego, innych dziedzin sztuki i elementami formy przekazów medialnych**, projektując publikacje prasowe albo programy telewizyjne (w zakresie ich redakcji i edycji, przygotowania do druku i wizualizacji wypowiedzi, reklamy i kształtowania wizerunku w kontakcie z otoczeniem),
- b. **realizuje projekty w sferze sztuk wizualnych**, służące kształtowaniu poczucia estetyki (stylizacji ubioru, aranżacji miejsca zamieszkania i pracy) oraz **na rzecz popularyzacji wiedzy** (o sztuce i zjawiskach artystycznych) **w społecznościach szkolnej i lokalnej**;

3. w zakresie recepcji sztuki:

- a. rozróżnia wybrane style i kierunki architektury i sztuk plastycznych oraz osadza je w odpowiednim porządku chronologicznym i miejscu, z którym było związane ich powstanie, na podstawie określonych przykładów (posługując się terminologią z danej dziedziny sztuki),
- b. **rozpoznaje dzieła, w wybranych dyscyplinach architektury i sztuk plastycznych**, przyporządkowując je właściwym autorom, **oraz opisuje ich funkcje i cechy stylistyczne** na podstawie określonych przykładów (posługując się terminologią z zakresu historii sztuki).

Literatura

1. Barber B. R., *Dżihad kontra Mc Świat*, WWL Muza, Warszawa 2004.
2. Bartmiński J., *Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej*, w: *Kultura wobec kręgów tożsamości. Materiały konferencji przedkongresowej*, Poznań 19-21 października 2000, Kongres Kultury Polskiej 2000, Poznań-Wrocław 2000.
3. Baudrillard J., *Gra resztkami*, w: *Postmodernizm a filozofia*, S. Czerniak, A. Szahaj (red.), IFiS PAN, Warszawa 1996.
4. Bauman Z., *Spotkanie dziedzictwa z ponowoczesnością*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002.
5. Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, PWN, Warszawa 1995.
6. Błoński J., *Sesja III*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000.
7. Bokszański Z., *Kultura i jej rola w życiu człowieka i społeczeństwa*, w: *Socjologia. Problemy podstawowe*, Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), PWN, Warszawa 1991.
8. Czapska D., *Znaczenie transferu dla efektów uczenia się*, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2008.
9. Czapski W., *Struktura intelektualnego procesu twórczego*, IFiS PAN, Warszawa 1979.
10. Czapski W., *Integracyjny model upowszechniania kultury*, IFiS PAN, Warszawa 1981.
11. Czapski W., *Modelowanie myślenia twórczego w plastyce*, w: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1985.
12. Czapski W., *Rozwój myśli i tendencje w dziedzinie pedagogiki artystycznej*, w: *Plastyka w klasach I-III szkoły podstawowej*, A. Pełzowski (red.), WSiP, Warszawa 1986.
13. Czapski W., *Wychowanie przez twórczość. Sesja PSEP*, Warszawa 1990.
14. Czapski W., *Sesja. S. Konarski (1700-2000)*, Muzeum Jana Pawła II, Warszawa 2000.
15. Czapski W., *Referaty*. Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002a.
16. Czapski W., *Standardy wyposażenia i obudowy medialnej*, MENiS, Warszawa 2002b.
17. Czapski W., *Europejskie wspólnoty kultury*, EURUS, Ateny 2007.
18. Czapski W., *Podstawa programowa*, Rada ds. edukacji kulturalnej, MKiDN, Warszawa 2008a.
19. Czapski W., *Plastyka i edukacja*, Rada Plastyki, Warszawa 2008b.
20. Czapski W., *Wychowanie przez twórczość*, Konferencja. Plastyka, MEN, Warszawa 2008c.
21. Czapski W., *System edukacji plastycznej*, Rada Plastyki, Warszawa 2009a.
22. Czapski W., *Projekt Komentarza do Podstawy Programowej*, MEN, Warszawa 2009b.
23. Czarnowski S., *Kultura*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.), Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
24. Dyczewski L. (red.), *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, KUL, Lublin 1996.

25. Eco U., *W poszukiwaniu języka uniwersalnego*, Wydawnictwo Marabut&Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Gdańsk-Warszawa 2002.
26. Estreicher K., *Historia sztuki w zarysie*, PWN, Warszawa – Kraków 1986.
27. Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, WL, Kraków 1973.
28. Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
29. Hałas E., *Perspektywy socjologii humanistycznej*, w: J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994, s. 25 i 29.
30. Hałas E., *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonalizmu*, KUL, Lublin 1987.
31. Herder J., *Myśli o filozofii*, T. 1, PWN, Warszawa 1962.
32. Holoubek G., *Trzeci dzień tuż po dziesiątej rano*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000.
33. Inkeles A., Smith D.N., *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, w: *Tradycja i nowoczesność*, J. Kurczewska, J. Szacki (red.), Czytelnik, Warszawa 1984.
34. Janion M., *Słowo i symbol w miesiącach przełomu*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000.
35. Jałowiecki B., Sowa K., Dutkiewicz P. (red.), *Spółeczności lokalne. Teraźniejszość i przyszłość*, Instytut Gospodarki Przestrzennej, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa 1989.
36. Kargul J., *Animacja społeczno-kulturalna*, w: *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
37. Kępiński A., *Lach i Moskal. Z dziejów stereotypu*, PWN, Warszawa-Kraków 1990.
38. Kiereś H., *Spotkanie dziedzictwa z ponowoczesnością*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002.
39. Kijowski A., *Literatura i kryzys*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000.
40. Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1966.
41. Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981.
42. Kłoskowska A., *Kultura*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, Wiedza o kulturze*, Wrocław 1991.
43. Kłoskowska A., *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1992, nr 1.
44. Kłoskowska A., *Homogenizacja*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.), Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
45. Kłoskowska A., *Sesja IV*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000.
46. Kołakowski L., *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 2000.
47. Koziński J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1988.
48. Koziński J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
49. J. Koziński J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
50. Langer S., *Nowy sens filozofii*, PWN, Warszawa 1976.
51. Legutko R., *Spotkanie dziedzictwa z ponowoczesnością*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002.
52. Lissowski G., *Teoria racjonalnego wyboru*, „Studia socjologiczne”, nr 3-4, 1994.
53. Malewska H., *Mechanizmy socjalizacji a postawy*, w: *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), PIW, Warszawa 1973.
54. Malraux A., *Nadprzyrodzone*, KAW, Warszawa 1985.
55. Malraux A., *Nierzeczywiste*, KAW, Warszawa 1985.
56. Malraux A., *Ponadczasowe*, KAW, Warszawa 1985.

57. Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
58. Mauss M., *Socjologia i antropologia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2001.
59. Mead G.H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1975.
60. Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982.
61. Miłosz Cz., *Głos odtworzony z taśmy*, Kongres Kultury Polskiej 11-13 grudnia 1981, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Instytut Kultury, Warszawa 2000.
62. Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003a.
63. G. Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003b.
64. Morin E., *Kultura czasu wolnego*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.), Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
65. Puzynina J., *Struktura semantyczna narodu a profilowanie*, w: *Profilowanie w języku i w tekście*, J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), Lublin 1998.
66. Olechnicki R., *Ruch Nowej Ery*, „Kultura i społeczeństwo”, 1997, Nr 3.
67. Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
68. Rosner K., *Wszyscy jesteśmy postmodernistami*, „Teksty Drugie”, 1998, nr 4.66.
69. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r., w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem*, T. 7, MEN, Warszawa 2009.
70. Skarga B., *Tożsamość i różnica, Eseje metafizyczne*, Znak, Kraków 1997.
71. Starosta P., *Poza metropolią. Wiejskie i małomiasteczkowe zbiorowości lokalne a wzory porządku makrospołecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.
72. Strelau J., *Osobowość. Zagadnienia ogólne*, w: *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), PWN, Warszawa 1977.
73. Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, PWN, Warszawa 1974.
74. Suchodolski B., *Komeński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
75. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
76. Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, PIW, Warszawa 2002.
77. Szajna J., *Głos w dyskusji*, Kongres Kultury Polskiej 2000, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław-Warszawa 2002.
78. Szymański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972.
79. Szpociński A., *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, IS PAN, Warszawa 1999.
80. Szpociński A., *Tożsamość narodowa w perspektywie kulturowej*, w: *Kultura wobec kręgów tożsamości, Materiały konferencji przedkongresowej*, Poznań 19-21.10.2000, Kongres Kultury Polskiej 2000, Poznań-Wrocław 2000.
81. *Sztuka świata*, T. 2 i 3, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1989-1993.
82. Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975.
83. Tarkowska A., *Czas w życiu Polaków*, IFiS PAN, Warszawa 1992.
84. Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 2006.
85. Tatarkiewicz W., *Estetyka nowożytna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa 1967.
86. Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, T. I i II, PWN, Warszawa 1958.
87. Theiss W. (red.), *Mała ojczyzna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
88. Tonnies F., *Teoria wspólnoty*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.), Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
89. Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
90. Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

91. Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.
92. Wojnar I, *Wstęp*, w: *Wychowanie przez sztukę*, H. Read, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1976.
93. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007.
94. Zgólkowa H., *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, T. 23, KURPISZ, Warszawa 1999.
95. J. Żarnowski J., *Ojczyzną był język*, KAW, Warszawa 1978.