

LIDIA MARSZAŁEK

PEDAGOGIUM, WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH W WARSZAWIE

Dziecko wobec sztuki – duchowe aspekty rozwoju estetycznego

Wprowadzenie

Duchowość ma różne formy; wyrażają się one w zewnętrznej rzeczywistości i wzajemnie się przenikają. Duchowość jest kluczem do zrozumienia kultury i pozostaje głęboko zanurzona w kontekście społecznym i kulturowym.

Wartości urzeczywistniane przez człowieka stanowią całość środowiskowy, który można nazwać kulturą. Według typu wartości wyodrębnia się także poszczególne dziedziny kultury: kulturę moralno-religijną, artystyczną, życia towarzyskiego, zabawy, pracy, fizyczną czy wreszcie tak zwaną kulturę materialną. Człowiek realizuje wartości, a wartości tworzą i „realizują” człowieka od wewnątrz i od zewnątrz dzięki jego pracy nad sobą. Kultura zatem ze swej natury stanowi jakby pomost między życiem materialno-biologicznym i „życiem duchowym”, między doczesnością i wiecznością (por. Stróżewski, 1992, s. 108–111; Rodziński, 1989, s. 275–285; Kawecki, 2006, s. 54–59; Gajda, 2006, s. 16–17). W tym kontekście

[...] duchowość odgrywa niewiarygodnie ważną rolę w naszej kulturze: poszerzając i wzbogacając ludzką podmiotowość; łącząc nas z szerszą rzeczywistością, w której jesteśmy osadzeni; ponownie nadając urok światu; odsłaniając to, co nieprawdopodobne w różnych wymiarach egzystencji; oraz wypełniając nasze życie tajemnicą, witalnością i zdumieniem. Świat pozbawiony ducha jest zubożały (Rubin, 2009, s. 225).

Kultura jest dynamicznym zjawiskiem zarówno w sensie obiektywnym, jak i subiektywnym. W sensie obiektywnym, ponieważ w pewnych okresach te same

elementy kultury oraz ich powiązania mogą być bardzo żywe, bogate w treść i odgrywać ważną rolę w międzyosobowej komunikacji społeczeństwa, w innych zaś mogą być nawet zapomniane. Społeczeństwo tworzy nieustannie nowe elementy i zapożycza z innych kultur (dyfuzja kulturowa) oraz kształtuje nowe powiązania między istniejącymi już częściami i dołącza do nich obce. Dzięki takim procesom komunikacja międzyosobowa wciąż wyraża się w nowych formach i utrwała się w nowych wytworach. Kultura jest dynamiczna w sensie subiektywnym, ponieważ ta sama jednostka raz może bardziej aktywnie i twórczo wykorzystywać określone elementy kultury, innym znów razem zupełnie o nich zapomnieć, a nawet je odrzucić. Kultura w takim rozumieniu stanowi dla członków grupy czy społeczeństwa tzw. uniwersum symboliczne. Jest ona dziełem wszystkich jego członków. Tak rozumiana kultura wyznacza wartości i normy, kształtuje widzenie siebie i świata, oceny przeszłości i wizje przyszłości, pobudza do stawiania pytań o sens życia jednostkowego i społecznego. Kultura stanowi „platformę społecznego kontaktu” lub jego kontekst (por. Dyczewski, 2004, s. 193–195; Milerski, 2010, s. 79–80).

Duchowość zakorzeniona w bogactwach przeszłości może prowadzić ponad to, co przejściowe i przypadkowe, ponieważ wie doskonale, co pozostanie z tego co przejściowe i patrzy na to w sposób krytyczny ani tego nie bagatelizując, ani też nie absolutyzując w obecnej aktualizacji. Z jednej strony dzieła kultury materialnej świadczą zawsze o jakimś „uduchowieniu” materii, o poddaniu tworzywa materialnego energiiom ludzkiego ducha, z drugiej zaś, dzieła kultury duchowej świadczą o swoistej „materializacji” ducha i tego, co duchowe. Wymiarem zasadniczym jest człowiek w swej integralności, człowiek, który żyje jednocześnie w sferze wartości materialnych i duchowych. B. Nawroczyński w swoich dziełach wielokrotnie podkreślał związek kultury materialnej ze sferą duchową:

Otóż wszelkie nowe takie dobro, które ludzie darują ludzkości, nosi na sobie piętno tego ducha, z którego powstało. Bywa ono przy tym nie tylko wyrazem czyichś przeżyć, lecz przede wszystkim wyrazem pewnego podmiotowego sensu, decydującego o strukturze tego ducha. Może to być przy tym duch pojedynczego człowieka lub całego narodu. [...] Każde prawdziwe dzieło sztuki jest niesfałszowanym wyrazem indywidualnej struktury duchowej. [...] Dzieła te obok rysów właściwych swojej epoce odznaczają się przede wszystkim strukturą tego ducha, który je stworzył (Nawroczyński, 1966, s. 318–319)¹.

Analiza dzieł B. Nawroczyńskiego, pomimo upływu wielu lat od ich powstania, dowodzi ich nieprzemijającej wartości. Istoty autokonstytuowania się człowieka poszukiwał on bowiem w kulturze, rozumianej jako część wewnętrznego życia człowieka. Podstawą tegoż życia są różne kategorie i stopnie wartości normatywnych i nienormatywnych, nadające czynnościom, wytworom i procesom,

¹ „Osobowe życie człowieka – zarówno indywidualne, jak społeczne, zarówno prywatne, jak publiczne – stanowi właśnie »świat kultury« w najbardziej elementarnym sensie tego określenia. Cokolwiek więc jest przejawem duchowości ludzkiej, cokolwiek nosi na sobie – pośrednio lub bezpośrednio – ślad ludzkiej świadomości intelektualnej, wszystko to jest tak czy inaczej »kulturowe«. Racją przeto najbardziej podstawową, dla której jakiś czyn bądź też jego rezultat mamy prawo zaliczyć do kultury – nie jest jego taki czy inny związek ze współzyciem międzyosobowym albo ewentualnie jeszcze dodatnia jego ocena, ale po prostu sam fakt, że dany czyn lub skutek danego czynu zrodził się w kręgu życia duchowego, jako wyraz pełnej natury człowieka” (Rodziński, 1989, s. 207).

w tym także edukacyjnym, ich kulturalny charakter, zaś dobra kulturalne można hierarchizować w odniesieniu do określonych stopni wartości. Za najistotniejszą dla rozwoju człowieka B. Nawroczyński uznawał kulturę duchową, zwróconą wprost ku wartościom absolutnym, wśród których umieścił religię, moralność, naukę i sztukę.

Cóż bowiem w życiu duchowym bardziej oddanego świętości od najwyższych uniesień religijnych? – co wyłącznie dąży do realizowania dobra od głębokiej i szczerej moralności? – co usilnie poszukuje prawdy od rzetelnej nauki? – co bardziej przepojone pięknem od arcydzieł sztuki? Wartości absolutne stanowią najistotniejszy sens kultury duchowej (Nawroczyński, 1947, s. 136).

Kontakt ze sztuką jako duchowe doświadczenie piękna

Człowiek poznaje świat nie tylko za pomocą przekazywanej mu wiedzy, ale też w sposób bezpośredni – widzi go, słyszy, czuje i poznaje w postaci konkretnych obrazów, stanowiących treść żywego spostrzegania rzeczywistości. Istota percepcji to aktywna i twórcza postawa wobec rzeczywistości. Percepcja to proces złożony, oparty na bezpośrednim i aktywnym oglądzie, przeżywaniu, odkrywaniu, rozumieniu i wartościowaniu.

Dostrzeganie piękna i jego przeżywanie uzależnione jest w dużej mierze od wrażliwości estetycznej. Jest to czynnik najbardziej osobistej kultury, głęboko zakorzeniony w osobowości człowieka i podatny na wpływy zewnętrzne. Podstawą rozwoju wrażliwości estetycznej są przede wszystkim dwie sfery funkcjonowania człowieka – sfera percepcji i odczuwania emocji. Poziom rozwojowy tych sfer nie tylko warunkuje potencjał wrażliwości estetycznej człowieka, ale też nadaje jej specyficzny charakter w poszczególnych okresach życia. Sposób, w jaki człowiek spostrzega świat w pewnym stopniu zależy od stanu i możliwości jego narządów zmysłowych oraz dopływu bodźców, niosących informacje o świecie. W rzeczywistości percepcja jest procesem niezwykle złożonym i obejmuje nie tylko spostrzeganie, ale również rozumienie, wartościowanie i przeżywanie, zwłaszcza, jeśli odbiorca ma do czynienia z pięknem.

Percepcja sztuki może mieć różne rodzaje i stopnie aktywności – od biernej, poprzez proste przenikanie w świadomość – aż do percepcji czynnej. Niezależnie od tego może być mimowolna lub kierowana. Oznacza to, że nie wystarczy odebrane wrażenie i zdrowy rozsądek, potrzeba jeszcze wyrobienia, kształtowania i rozwijania świadomości artystycznej, która zapewni możliwość stosowania pełnej, aktywnej i dającej satysfakcję percepcji. Percepcja spontaniczna to proces, w którym człowiek „zatrzymuje” się na fragmentach dzieła. Ważne jest dla niego to, co „działa uczuciowo”. Natomiast percepcja inspirowana i kierowana odznacza się wieloma formami aktywności, nie tylko odczuciem, ale i opisem, analizą, interpretacją (por. Hohensee-Ciszewska, 1982, s. 69–71).

Dzieła sztuki jako wytwory wyobraźni zwrócone są do całego człowieka. Stanowią źródło nowych doświadczeń i przyczyniają się do lepszego rozumienia innych ludzi, co równocześnie stanowi drogę do osobistego wzbogacenia. Sztuka

odzwierciedla to, co człowiek przeżywa w danej chwili, ale też co nie pozostaje bez znaczenia dla chwil, które nadejdą. Oprócz więc sztuki będącej „obrazem” człowieka oraz sztuki będącej narzędziem jego rozwoju, jest ona także sposobem otwierającym tajemnice ludzkich doświadczeń i ich mechanizmy. Jest po prostu źródłem estetycznej samowiedzy człowieka (por. Szuman, 1969, s. 115–116). Jako czynnik natury i kultury sztuka prowadzi do realizacji ideału najwyższego człowieczeństwa. Poglębiamy stosunek do rzeczywistości, ukazując w swych arcydziełach szerokie horyzonty i dalekie perspektywy w życiu człowieka, sztuka wychowuje go w sposób swoisty, jedyny i niepowtarzalny, odsłania nieznanne obszary rzeczywistości, angażuje i intensyfikuje przeżycia, intelekt, działanie. W „zwierciadle sztuki” człowiek widzi świat i życie w nowym świetle i przeżywa je z nowym, świeżym uczuciem; zatrzymuje się on i otwiera całe swoje jestestwo na to, czym sztuka go obdarza.

Przeżycie estetyczne nie zawsze musi być samo w sobie wartością ostateczną, niewymagającą żadnych uzasadnień ani weryfikacji. Doznanie estetyczne może jedynie świadczyć o tym, że dzieło, które je wywołuje, jest artystycznie wartościowe, nie implikuje to jednak bezwarunkowo ludzkiej wartości tego doznania. Estetyczne doznanie wprowadza człowieka w wartości nadestetyczne – w świat prawdy, piękna i dobra poprzez spontaniczny zachwyt, będący najbardziej adekwatną odpowiedzią na przeżycie piękna. Uczucie zachwytu to specyficzny stan psychiczny, w którym władze poznawcze i emocjonalne człowieka osiągną stan maksymalnej koncentracji w doświadczaniu przedmiotu, stan „porwania” i „zatrzymania” przez ten przedmiot, powodowany wewnętrznym przymusem, nie tylko akceptowanym, ale też pożądanym przez człowieka.

H.G. Gadamer zauważa, że „w dziele sztuki stykamy się z czymś bliskim, a jednocześnie to zetknięcie w zagadkowy sposób wstrząsa nami i burzy zwyczajność” (za: Wojnar, 1984, s. 5). Znaczenie przeżycia estetycznego podkreśla również I. Wojnar:

[...] przeżycie, doświadczenie, czy doznanie stanowi wartość samoistną, spełnioną w niepowtarzalnej chwili wyrwanej z codzienności, powszedniości, rzeczywistych uwikłań. [...] Przeżycie piękna pobudza senne pokłady ludzkiej psychiki, odkrywa jej uśpione siły i blaski. Jest prawdą, że właśnie dzięki sztuce pewne dyspozycje człowieka, jego wrażliwość, wyobraźnia, zdolność do najbardziej osobistego reagowania na bodźce świata zewnętrznego, ujawniają się w sposób jedyny i wyjątkowy (tamże, s. 17).

Dzieło sztuki prowadzi do głębi,

zmusza do wysiłku ducha, dążącego do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzianemu światu, przez wydobycie na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej, ukrytej pod wszelkimi pozorami (Wojnar, 1964, s.104).

Spotkania ze sztuką, przeżycia i doświadczenia niosą ze sobą bogaty ładunek emocjonalny, umożliwiający dotknięcie najgłębszego *Ja* osoby, co może prowadzić do gruntownej przemiany człowieka. Poprzez otwieranie egzystencjonalnej głębi sztuka przyczynia się do pobudzania procesu stawania się „coraz bardziej człowiekiem” (por. Tarnowski, 1993, s.140).

Sztuka wychowuje człowieka inaczej niż nauka i inaczej niż bezpośrednio dana rzeczywistość. Dociera do głębi jestestwa, przekształcając i wzbogacając osobowość człowieka, skłaniając do poszukiwania piękna i nasycając zmysły, wyobraźnię i uczucia. Język sztuki posiada ogromną zdolność komunikacji – nie działa jak słowa następujące po sobie w czasie, lecz symultanicznie dokonuje się w jednym akcie widzenia (por. Szuman, 1969, s. 115–116). Każde przeżycie estetyczne wpływając na człowieka pozostawia w jego psychice ślad. Mimo że trwa nierzadko krótko, ale ta chwila zachwytu, wzruszenia nad pięknem, głębokie doznanie czy radość przeżycia, kumuluje się w człowieku. Suma takich doświadczeń składa się na jego wewnętrzne bogactwo.

Szukanie piękna towarzyszy człowiekowi od zawsze, będąc potrzebą wyższego rzędu. Zrozumienie natury i istoty piękna jest natomiast kwestią niezwykle skomplikowaną. Odmiany piękna obejmują cechy umysłowe i intelektualne człowieka, jego uczucia, stan zewnętrzno-duchowy, wygląd zewnętrzny, styl, ale i kunszt działania i życia. Dla subiektywnego odbioru piękna istotna jest wrażliwość odbiorcy na różne treści, formy i wartości nie tylko dzieł artystycznych, ale też naturalnych form piękna. Psychologiczny kontekst pojęcia piękna zakłada, że wartości z nim związane są wartościami demokratycznymi – każdy może wyrokować o tym, co uważa za piękne, a istotą doświadczania tegoż piękna są doznawane przez człowieka przeżycia estetyczne (por. Stróżewski, 1986, s. 58–59).

Według R. Ingardena przedmiot przeżycia estetycznego jest czymś równie rzeczywistym, jak przedmiot poznania, a każde w pełni rozwinięte przeżycie estetyczne dokonuje się w mnogości faz, obejmujących wielorakie przeżycia składowe: akty ujmowania, twórczego kształtowania, odtwórczego rekonstruowania i rozumienia, wzruszenia i emocje. Przeżycie estetyczne rozpoczyna się z chwilą, gdy na tle spostrzeżonego lub wyobrażonego przedmiotu pojawia się szczególnie jakość, wprawiająca w stan wzruszenia, którą R. Ingarden nazywa „emocją wstępną”. Odznacza się ona rodzajem się ze wzruszenia i zadziwienia pragnieniem objęcia w posiadanie wywołującej wzruszenie jakości. Dzięki temu emocja wstępna prowadzi ku aktywnemu zwróceniu się do jakości, zaś sama ta jakość staje się ośrodkiem krystalizacji przedmiotu estetycznego, ujmowanego w trakcie jego stawania się (por. Ingarden, 1966, s. 51–52). Wobec piękna

[...] odczuwamy jakoby drzenie wewnętrzne, którego w pierwszej fazie estetycznego przeżycia nie próbujemy przerwać jakkolwiek refleksją. Więcej, obawiamy się nawet jej nadejścia, mając rozkoszną świeżość pławienia się w jakiejś irracjonalnej strefie, z której niechybnie »dlaczego« wyrwie nas prędzej lub później (Dymara, 2010, s. 155).

Rozpoznawanie piękna jest więc możliwe wyłącznie dzięki wrażliwości człowieka, poddania się wewnętrznemu oczarowaniu, milczącej kontemplacji przeżycia i doznania.

Specyfiką i jednocześnie najbardziej terapeutycznym walorem sztuki – zwłaszcza sztuki niewerbalnej, a więc dzieł plastycznych, pantomimicznych, tanecznych i muzycznych – jest jej bezpośrednio, pozaintelektualne odwoływanie się do sfery emocji. Kontemplacja estetyczna piękna polega na oderwaniu się od dążeń i celów życia praktycznego i bezinteresownym skupieniu się na przedmiocie estetycznym

tylko ze względu na niego samego. Bardziej aktywne od kontemplacji jest wczuwanie się, polegające na wkładaniu własnych przeżyć, mocno zabarwionych wzruszeniami, w kontemplowany przedmiot. Dzięki temu doznanie estetyczne prowadzi do „rozlewania się” uczuć na coraz szersze kręgi przedmiotów i do oczyszczenia uczuć z wszelkich pierwotnych instynktów, przez co człowiek uczy się współczuć z innymi jednostkami ludzkimi, narodem i ludzkością (por. Nawroczyński, 1997, s. 102).

Adekwatne przeżywanie piękna jest swego rodzaju umiejętnością, zdobywaną przez człowieka stopniowo, w gotowości do wyłącznego skupienia na dziele, we wpatrzeniu lub wsłuchaniu się w nie całym swoim jestestwem. Człowiekiem zaś w pełnym tego słowa znaczeniu może stać się jedynie ten, który nauczy się dostrzegać i przeżywać piękno, w przeciwnym razie jego życie stanie się jałowe i pozbawione treści (Szuman, 1969, s. 112–113).

Przeżycie piękna przez dziecko

Widzenie piękna nie jest mechaniczną rejestracją obrazu lecz twórczym, dynamicznym i złożonym działaniem. Problem ten w dużym stopniu dotyczy bowiem kwestii preferencji, które rozwijają się pod wpływem oddziaływań kulturowo-społecznych. Już nawet najprościej, mechanistycznie ujmowany proces percepcji i przetwarzania odbieranych bodźców uzależniony jest w znacznym stopniu od specyfiki kultury i otoczenia, w jakim rozwija się człowiek. Standardy estetyczne ewoluują wraz z rozwojem człowieka, głęboko wrośniętego w społeczeństwo i kulturę. Kulturowe reguły i wzory wpływają nie tylko na zachowania człowieka, ale też na sposób odbierania rzeczywistości. Człowiekowi nieświadomie podoba się to, co jest zgodne z utrwalonymi kanonami. Wrażenie estetyczne jest więc czymś więcej niż reakcją na rzeczywistość – jest reakcją nastawionego w określony sposób podmiotu. Jest więc ono kreowane przez odpowiednie sugestie, skojarzenia i oczekiwania obserwatora. Dzieło nie jest więc tworem izolowanym, a znaczenie estetyczne nie jest jego wyłączną własnością; jest ono umieszczone w kontekście ocen społecznych. Jego poznawanie jest zależne od grupy społecznej, nawyków społecznych, języka; staje się poniekąd interpretacją, niezrozumiałą w obrębie odmiennego kontekstu społecznego. Doświadczenie estetyczne jest więc przejawem specyfiki danej kultury (por. Shusterman, 1998, s. 228).

Kultura w specyficzny sposób budzi wrażliwość dziecka i jego zapotrzebowanie na sztukę, ucząc ją cenić i rozumieć, wnikać w nią i poddawać się jej działaniu. Nie oznacza to jednak pełnego podporządkowania preferencji jednostki do większości, bowiem do kultury artystycznej każdy ma prawo podchodzić indywidualnie. Wielość rzeczywistości, w jakich istnieją dzieła artystyczne, wielość sposobów patrzenia na te dzieła, kryteriów ocen i sądów wartościujących sprawiają, iż kultura staje się potencjalnością. W tym zbiorze potencjalności uczestnik życia kulturalnego dokonuje wyborów, które jednak wyrażają nie tylko tożsamość kultury czy tożsamość kręgu, w którym on istnieje, lecz również jego samego, jego indywidualizm przejawiający się w zróżnicowanych formach partycypacji kulturowej.

Nie wszystkie z tych dóbr przemawiają z początku do dziecka [...] w jednakowy sposób. Do bardzo wielu z nich nie ma ono w swoim własnym wnętrzu klucza i dlatego nie może sobie ich uprzystępniać, ich zasymilować, ich się dorobić (Nawroczyński, 1966, s. 318 – podkr. aut.).

Potrzeby i aspiracje estetyczne dziecka początkowo formuje środowisko rodzinne. Wychowanie naturalne w aspekcie uznawanych w rodzinie wartości i preferencji estetycznych jest pierwszym, nie do końca uświadomionym działaniem w kierunku kształtowania percepcji piękna i brzydoty i upodobań estetycznych dziecka. Po rozpoczęciu instytucjonalnej edukacji spotyka ono ludzi, którzy podejmują mniej lub bardziej świadome działania dla jego rozwoju, w tym także kultury estetycznej, wrażliwości na piękno. Już w okresie przedszkolnym ku dziecku kierowane są działania, mające na celu jego alfabetyzację kulturalną.

Między dzieckiem a celami, ku którym chcemy je prowadzić, rozwiiera się głęboka przepaść. Czym ją zappełnić, gdzie są te środki, które by pozwoliły urzeczywistnić to, co na razie jest ideałem? (tamże, s. 315).

Uprzysławianie różnych dziedzin sztuki, kultury zmierza ku pobudzeniu i usprawnianiu procesów dziecięcej percepcji, dostrzegania, rozumienia i przeżywania wartości wizualnych dzieł oraz treści w nich zawartych, przyswajania pojęć z zakresu sztuki i kultury, kształtowania, rozwijania i wzbogacania osobowości dziecka, zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, jak i społeczno-kulturalnej. Nauczyciele mają niemal całkowitą kontrolę nad tematami, stylami, formami wyrazu, narzucając tym samym pewne standardy wartościowania i wyraźnie ukierunkowując według nich aktywność artystyczną dzieci. Ważnym elementem alfabetyzacji kulturalnej jest też przygotowanie dziecka do percepcji świata symboli i wartości kulturowych.

Każde spotkanie dziecka z dziełem sztuki pociąga za sobą konsekwencje estetyczne, kształcące i wychowawcze, pobudzając procesy zmierzające do doskonalenia percepcji, poczucia estetyki, przestrzeni, harmonii wewnętrznej. Spotkania takie już od najmłodszych lat są niezbędne w kształtowaniu umiejętności pełnej percepcji piękna, bowiem

żadna wiedza o sztuce nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z dziełem – dopiero doświadczenie, polegające na osobistym zapoznaniu się, zobaczeniu, usłyszeniu, przeczytaniu, uczestniczeniu daje nam pojęcie o tym, czym jest dzieło sztuki, stanowi niezbędną podniechęć dla pobudzenia rozwoju wrażliwości estetycznej (Gołaszewska, 1979, s. 35).

W kształtowaniu wrażliwości estetycznej niebagatelną rolę odgrywa także otoczenie, w jakim dziecko funkcjonuje od pierwszych chwil swojego życia, zależne od specyfiki kulturowej. Wszelkie doświadczenia wizualne wpływają na rozwój percepcji dziecka i na kształtowanie ogólnej wrażliwości estetycznej. Powodują wzrost doświadczeń i poszerzają wiedzę o otaczającym świecie.

Jednak, jak wskazuje B. Nawroczyński, ten proces nie może postępować bez czynnej postawy samego dziecka.

Najlepszy nauczyciel nie włoży w biernego ucznia ani wiedzy, ani rozwoju umysłowego, ani wykształcenia. Żadnego z tych dóbr nie można otrzymać z zewnątrz. [...] Nauczanie może stworzyć

tylko pomyślne warunki dla tego procesu rozwojowego, który odbywa się w uczniu. Może nim do pewnego stopnia pokierować, ale nigdy nie zdoła go zastąpić. Tylko martwe figury można lepić z wosku, nadając mu dowolną formę, malując na dowolne kolory. Struktura duchowa człowieka musi być wytworem jego własnego rozwoju (Nawroczyński, 1966, s. 316).

Pomimo więc świadomych i nieświadomych oddziaływań otoczenia, dziecko w ocenie estetycznej wartości doznawanych wrażeń zmysłowych w istotnym stopniu zależne jest od preferencji związanych ze specyfiką poziomu rozwojowego i szczególnie rodzajem percepcji otoczenia. Dziecko do około 7. roku życia dokonuje oceny na przykład prac plastycznych ze względu na kolory i temat. Od 7. do około 12. roku życia decydującym kryterium oceny dokonywanej przez dziecko jest realistyczne ujęcie tematu, kontrast i harmonia kolorów, zaś po 12. roku życia następuje osłabienie zainteresowania realizmem i kolorem, zaś wyznacznikiem piękna staje się kompozycja i wyraz emocjonalny dzieła. Na zasób posiadanych i uwewnętrzzonych przez dziecko kategorii estetycznych wpływa także jego środowisko, zaś działanie to niejednokrotnie może nosić znamiona tłumienia naturalnej wrażliwości dziecka na kategorie estetyczne (por. Błażoń, 1994, s. 180–181).

W okresie dzieciństwa czynniki biopsychiczne mają więc najbardziej istotne znaczenie w percepcji piękna. Dziecko jest jeszcze stosunkowo niedojrzałe w sferze uczuć estetycznych (z wyjątkiem dzieci szczególnie zdolnych lub wrażliwych artystycznie). W swych upodobaniach nie kieruje się wartościami artystycznymi, lecz bierze pod uwagę kryteria rzeczowe i realistyczne. Nie odczuwa banalności i szablonowego ujęcia. Indywidualny kontakt dziecka z przedmiotem i zjawiskiem estetycznym daje jednak możliwość własnego wypowiedzenia się i jest kształcąca nawet wówczas, gdy wypowiedź jest błędna, sprzeczna czy kontrowersyjna, zaś z punktu widzenia wychowawczego nie jest najważniejsze, czy dziecko dokładnie rozumie prezentowane dzieło, ponieważ niejednokrotnie stwarza to trudność nawet profesjonalnym krytykom sztuki. Dla dziecka i jego rozwoju estetycznego istotne jest to, że wypowiada swoje opinie, ujmując dzieło sztuki po swojemu (por. Rogalewicz, 1995, s. 185–207).

W przeżyciach estetycznych dzieci dominuje element emocjonalny z dużym ładunkiem uczuć. Sztuka wywołuje może zachwyt, podziw, zdziwienie, śmiech, lęk, niepokój, smutek. W toku rozwoju dziecka, obcowania z dorosłymi i innymi dziećmi oraz gromadzenia doświadczeń, emocje podstawowe przekształcają się w bardziej złożone i rozwinięte, wzbogacone na przykład o wyobrażenia lub sądy. Wrażliwość estetyczna małych dzieci nie jest jednakowa. Jedne dzieci cieszą barwy, kształty, inne dźwięk i ruch. Wzruszeń dostarczać może obcowanie z przyrodą i codziennym otoczeniem. Dziecko poddaje się oddziaływaniu sztuki jako widz lub słuchacz, ale przede wszystkim wtedy, gdy obcuje z pięknem w sposób czynny, czyli gdy się bawi, pracuje i podejmuje własną twórczość.

Dziecko jest jednak bardziej twórcą niż odbiorcą sztuki – nie posiada jeszcze wykształconej umiejętności adekwatnego przeżywania sztuki ani jej oceny. Pojęcie piękna w tym zakresie odnosi się bardziej do dzieł artystycznych, odpowiadających charakterystycznym cechom poznawczym i psychicznym w tym okresie. Dziecko jest bardzo zainteresowane wszystkim, co je otacza – chętnie ogląda obrazek, słucha opowiadania lub wiersza, jeżeli je tylko rozumie. Nie jest

jednak jeszcze w stanie ocenić, czy posiadają one wartości artystyczne. W „świecie przedstawionym do akceptacji” przez dorosłych dzieciom podoba się to, co jest dla nich atrakcyjne, przyciąga i skupia ich uwagę – proste formy, jaskrawe kolory, zaskakujące zestawienia obrazowe, tematyka bliska dziecięcym doświadczeniom. Trzeba więc przyjąć, że małe dziecko żywo reaguje na bodźce estetyczne, które dostarczają mu w kontakcie z otaczającą rzeczywistością przyjemnych wrażeń i radości – cieszą je barwy, kształty, dźwięki, ruch.

Stosunek małego dziecka do piękna i wartości estetycznych cechuje duży subiektywizm. Upodobania i wzruszenia estetyczne są powiązane z jego osobistymi potrzebami, dążeniami, pragnieniami. Podoba mu się to, co przynosi radość, dobre samopoczucie, odprężenie lub nowe wrażenia. Silnie odczuwa te elementy piękna, które się łączą z treścią zabaw i działaniem oraz zaspokajają potrzebę uznania w oczach własnych i w oczach rówieśników. Własne kryteria stosowane wobec realnych przedmiotów i istot odnosi także dziecko do sztuki: do obrazów, utworów literackich, piosenek, biorąc pod uwagę ich treść. Niewątpliwie oddziałuje na dzieci artystyczna struktura całości tych utworów, a więc również ich forma. Tego rodzaju przyciągające uwagę dzieła „podobają się” dzieciom, czasem nawet skłaniają do ich analizy, poszukiwania własnej ich interpretacji, ale nie są w stanie wzbudzić uczucia zachwyty i oczarowania, wprowadzić w świat tajemniczego i niezwykłego przeżycia.

Przeżycia dziecka wywołane przez bodźce estetyczne bywają złożone i silne, powiązane z dużym napięciem uczuć, z grą wyobraźni i myśli. Szczególną cechą tego okresu wydaje się być doświadczanie piękna otaczającego go świata, szczególnie świata natury i w tym kontekście należałoby analizować przeżycia estetyczne dziecka. Pomimo synkretycznego, ogólnego spostrzegania dziecko posiada specyficzną właściwość dostrzegania rzeczy drobnych, które umykają uwadze osób dorosłych. Tego rodzaju spostrzeżenia opierają się na zauważaniu drobnych całości, skupieniu na nich uwagi bez analizy i prób rozumienia w intensywnym wewnętrznym dążeniu do „wchłonięcia” doświadczenia, które bez udziału świadomości rodzi duchowe przeżycie. Te bodźce zewnętrzne odbierane są w głębi psychiki dziecka i nie podlegają jakiegokolwiek rozumowej selekcji – rzeczy ujmowane przez dorosłych w kategorii „zwykłych i codziennych” nabierają dla dziecka specyficznego wartości poprzez wewnętrzne ujmowanie ich jako nowych, zaskakujących i niezwykłych, pobudzających do wyrażania własnych przeżyć.

Dziecko to źródło zachwyty. Potrafi zachwycić się tym, wobec czego my jesteśmy obojętni. Czy nie widzieliśmy nigdy dziecka zachwyconego blaskiem świecącej się zapałki? Kto widział je, jak obserwuje biegnącą mrówkę? Dzieci mają w sobie naturalną potrzebę podziwu i zachwyty, o której sami dorośli dawno już zapomnieli (Pellegrino, 1994, s. 29).

Przeżycie estetyczne i doświadczenie uruchamiają mechanizmy dziecięcej psychiki, odkrywając jej wnętrza. Poznanie rzeczywistości prowadzi do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, nieuznającego za swój cel pouczenia, ale napełnianie dziecięcego życia radością i „karmienie” jego wyobraźni.

Dziecko spotyka piękno kwiatów, chmur, drzew, niezwykłość świata zwierząt, ptactwa, ryb [...] spotyka dziwność i tajemniczość sprzętów, otoczenia [...]. Często dziecko wpada w zachwyty lub

zdumienie wobec fenomenów, które dla dorosłego są codzienne, zwykle, banalne. [...] Nic dziwnego. Przecież na ten świat dusza dziecka przyszła niedawno. Wszystko w nim wabi ją i woła, pragnie być wewnątrzem, pragnie stać się uduchowione (Sawicki, 1996, s. 111).

Dziecko jest stale w stanie podziwu i uwielbienia dla otaczającego je świata, dlatego zadaje tak wiele pytań o istotę rzeczy – lecz pytania te nie są zadawane w celu uzyskania odpowiedzi. Dzieci pytają, bo „[...] są zaczarowane tajemnicą istnienia czegoś, co nie jest nimi, co jest na zewnątrz. Pytają, bo wielbią tę tajemnicę, która jest dla nich darem” (Sawicki, 1995, s. 70). Spontaniczne pytania są dla dziecka naturalną formą jego egzystencji, w której wyraża się jego dusza, dążąca do przyjęcia, wchłonięcia całego świata. Duchowość dziecka wchłania w siebie to, co jest jej potrzebne, czyniąc to na swój indywidualny sposób, mający charakter niemal fizjologiczny. Dla dziecka świat jest pełen tajemnic, które je ekscytują i wywołują głębokie przeżycia, a dziecięce pytania są dowodem powagi, z jaką dziecko odnosi się do tajemnic bytu. Powaga ta charakterystyczna jest właśnie dla wieku dzieciństwa, a w okresie późniejszym ulega degradacji – dorosły człowiek nie potrafi być już tak dociekliwy i poważny, gdyż „upadł w codzienność, żyje powierzchnią bytu, zamknął się, zniszczył nastrojenie swego ducha, wrażliwość na wezwania płynące od rzeczy” (tamże, s. 71).

Dzieci są żywo zainteresowane wszystkim, co pojawia się w ich świecie, jednak wydaje się, że zdecydowanie mniejszą uwagą obdarzają elementy „narzucaanej” przez dorosłych koncepcji świata niż elementy samodzielnie odkryte, spontanicznie „wchłaniane”, asymilowane w ich wewnętrzny świat. Potrafią długotrwale koncentrować się na wykonywanych przez siebie czynnościach w samorzutnej zabawie czy też spontanicznej działalności poznawczej, poświęcając wiele czasu na manipulowanie przedmiotami, obserwację i kontemplację istot, przedmiotów i zdarzeń. Wydaje się więc, że dziecko niezdolne jest do dłuższego skupienia uwagi wyłącznie na elementach świata prezentowanych mu przez osoby dorosłe w ich własnej koncepcji wychowawczej. Posiada natomiast znakomite umiejętności w tym zakresie, jeśli jego uwaga została skoncentrowana na tym, co współgra z naturalnym, wewnętrznym dziecięcym bytem i co ono samo intuicyjnie uznaje za część własnego świata.

Kilkuletnie dziecko posiada zdolność łatwego osiągnięcia stanu naturalnej kontemplacji², nazywanego też czasem „stanem inspiracji”. W ramach tej aktywności mózgu możliwy jest transfer materiału świadomego do nieświadomości i odwrotnie – bodźce zewnętrzne wkraczają do wnętrza dziecka, które na swój sposób przyjmuje je i wciela w siebie.

² Niektórzy autorzy dla nazwania tego zjawiska stosują pojęcie „naturalnej medytacji”. Por. A. Solak, 2004, s. 78; E. Wójcik, 1993, s. 56; G. Hansemann, 1998, s. 150. Warto jednak podkreślić wskazywaną przez psychologię różnicę między pojęciami „medytacja” i „kontemplacja”. Medytacja jest rozumiana jako koncentracja uwagi na słowie, uwewnętrznianie obrazów, symboliczne ich przetwarzanie w celu odszukania w nich indywidualnego sensu, podczas gdy w kontemplacji zmniejsza się rola tworzenia i świadomego przekształcania wyobrażeń. Człowiek przestaje sterować procesami wyobraźni, maleje jego aktywność, pozostaje on bierny i poddaje się kontemplowanemu doświadczeniu. Por. K. Sztuka, 2010, s. 222; E. Walewander, 2007, s. 72–74.

Jest to istota duszy, z tkwiącymi w niej właściwościami i zdolnościami, która otwiera się w przeżywaniu, a przez to wchłania to, czego potrzebuje, aby stać się tym, czym powinna się stać (Stein, za: Sawicki, 1995, s. 93).

Szczególnym kontekstem przeżycia estetycznego dziecka staje się też jego kontakt z muzyką – światem dźwięków i harmonii. O ile dzieła plastyczne mogą być odbierane i adekwatnie przeżywane w ograniczonym stopniu, o tyle muzyka stanowi dla dziecka podłoże specyficznych przeżyć i doświadczeń estetycznych. Dla dziecka wszystko, co odbiera za pomocą zmysłu słuchu jest muzyką – w kontekście odczuwania rytmu, harmonii lub melodii. Mogą to być zarówno utwory przeznaczone dla dzieci, jak też muzyka poważna czy odgłosy zewnętrznego świata, oczarowujące swoją naturalną istotą – szum wiatru, śpiew ptaków, odgłosy deszczu. Muzyka wyzwala w dziecku pierwotne reakcje emocjonalne, na których buduje się wszelkie działanie, wnika w najgłębsze poziomy jego jestestwa. W szczególności sposób oddziałuje na dziecko rytm muzyki, gdyż jego działanie oparte jest na naturalnych rytmach – oddychania, bicia serca, dziennej aktywności i nocnego wypoczynku. Muzyka „[...] wynurza się z harmonii. Harmonia powstaje z tego, co jest prawidłowe. To, co prawidłowe, powstaje ze znaczenia świata” (Schweitzer, za: Białek, 2009, s. 143). Utwór muzyczny to nie tylko uporządkowany zbiór połączonych ze sobą dźwięków i zestrojów tonalnych, to przetworzenie, wariacja, modulacja tychże dźwięków. To wielka machina, która działa według siebie tylko znanej przyczyny.

Estetycznie to, co się w utworze »dzieje« i »staje«, sprowadza się do zakosztowania owych przemian zachodzących w budowie i w brzmieniu słuchanego utworu, jako coraz nowych jego jakości i smaków, z których właśnie piękno i bogactwo muzyczne, odrębny kształt oraz charakter estetyczny utworu w słuchaniu dopiero powstają (Szuman, 1969, s. 356).

Człowiek reaguje na muzykę emocjonalnie, pobudza ona jego uczucia – w różnym stopniu i kierunku, ale zawsze odbiorowi muzyki towarzyszą emocjonalne doznania i przeżycia.

Możliwości rozwoju muzycznego u dziecka są niemal nieograniczone, właśnie dzięki dominacji aktywności zmysłowej i emocjonalnej nad intelektualną. Każde otoczenie może dostarczyć mu bodźców akustycznych, wyzwalających spontaniczne reakcje rytmiczno-ruchowe. W swoim samorzutnym działaniu dziecko potrafi niezwykle długo koncentrować się na bodźcach słuchowych – melodycznych i rytmicznych. Muzyka – w szerokim znaczeniu – porusza do głębi emocjonalny i duchowy wymiar wewnętrznego „Ja” dziecka, a poruszenie to domaga się natychmiastowej ekspresji poprzez „Ja” fizyczne – dziecko wyraża swoje przeżycia i doznania w samorzutnej ekspresji ruchowej lub werbalnej. O ile więc przy percepcji piękna wizualnego dziecko z reguły przeżywa stan kontemplacji w milczeniu, niemym oczarowaniu, o tyle w przypadku świata dźwięków pojawia się stan „kontemplacji przez działanie”. Poprzez własną ekspresję dziecko „zanurza się” w istocie muzyki, przeżywając ją w naturalny dla siebie sposób, nieograniczone wymogiem bezruchu i skupienia. W ten stan kontemplacji dziecko wchodzi w sposób spontaniczny, kiedy odczuwa taką potrzebę. Nie jest możliwe wymaganie od dziecka tego rodzaju przeżycia w określonym, wyznaczonym przez dorosłych

czasie, choć warto podkreślić, że muzyka czy inne doświadczenia dźwiękowe szczególnie łatwo skupiają uwagę dziecka niemal w każdej sytuacji, o ile ma ono swobodę przeżycia tych emocji w pełnej swobodzie działania.

Podsumowanie

W okresie dzieciństwa „wchłanianie” świata ma więc dominujący, niemal fizjologiczny charakter – dziecko „karmi się” światem bezpośrednio, dążąc do zaspokojenia swoich potrzeb. Otwiera się więc ono na wszelkie przejawy piękna, dobra, ciepła, radości i serdeczności, bo tego wymaga jego natura. W tym wieku duchowość dziecka wymaga przede wszystkim jednego – uczuć, bowiem te są dominującym motorem jego postępu i rozwoju, zaś cały otaczający je świat jest dla niego symboliczny,

[...] oczarowuje go, wabi do poznawania, wywołuje jego podziw, cześć i uwielbienie. Przed dzieckiem wszystko zewnętrzne, materialne, dotykalne, skończone jest jednocześnie głęboko wewnętrzne cudowne, nieskończone (Sawicki, 1995, s. 84).

Wszystko jest tajemnicą, a dziecko poprzez symboliczne reprezentacje realnych przedmiotów i zjawisk posiada bezpośredni dostęp do niewidzialnego, transcendentnego świata.

Przeżycie piękna przez dziecko znajduje się w obszarze doświadczenia niemal mistycznego, określanego czasem jako „uczucie oceaniczne” uczucie przynależności do tego co uniwersalne, doświadczenie „czegoś bez granic”, zanurzenie, poczucie jakiegoś „wewnątrz” (por. Comte-Sponville, 2011, s. 158–163). W kontemplacji świata przez dziecko nie ma rozdzielenia między tym światem a istotą dziecięcego odczuwania, doświadczenia i przeżywania. Dziecko doświadcza specyficznej jedności, będącej jednością nie tylko ze swoją świadomością i swoim ciałem, ale też ze światem. W tym momencie przestaje być konieczne jakiegokolwiek werbalizowanie własnych uczuć i przeżyć. To „zamilknięcie” dziecka wobec tajemnic natury prowadzi do ujawniania się prawdy, której żaden dyskurs nie ogrania, bowiem „prawda ciszy to cisza prawdy” (tamże, s. 178). W tym zachwyconym milczeniu dziecko znajduje się w obszarze doświadczenia piękna „tu i teraz”, bez refleksji i zrozumienia, w zawieszeniu sądów wartościujących.

Bibliografia

- Białek E. D. (2009), *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Błażoń E. (1994), *Postrzeganie piękna i brzydoty jako problem wychowawczy*, [w:] W. Kojs, B. Dymara (red.), *Szkice o wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Bogdan Nawroczyński o ideale i procesie wykształcenia (1996), [w:] T. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Comte-Sponville A. (2011), *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, tłum. E. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Dyczewski L. (2004), *Kultura – aspekt społeczny*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 10, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Dymara B. (2010), *Świat pełen poezji*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gołaszewska M. (1979), *Kultura estetyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Hansemann G. (1998), *Wychowanie religijne*, tłum. S. Szczyrbowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Hohensee-Ciszewska H. (1982), *Powszechna edukacja plastyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ingarden R. (1966), *Przeżycie – dzieło – wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kawecki W. (2006), *Ocalić człowieka – ocalić kulturę. Personalistyczna koncepcja teologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Krapiec M. A. (1999), *Człowiek w kulturze*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Milerski B. (2010), *Pedagogika kultury*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętowski i S-ka, Kraków–Warszawa.
- Nawroczyński B. (1997), *O wychowaniu estetycznym*, [w:] I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pellegrino G. (1994), *Jak wychowywać?*, tłum. T. Chudecki, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Rodziński A. (1989), *Osoba, moralność, kultura*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Rogalewicz T. (1995) *Interpretacja wybranych obrazów surrealistycznych przez dzieci w wieku 7–10 lat*, [w:] S. L. Popek, R. Tarasiuk (red.), *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Rubin J. B. (2009), *Psychoanaliza i duchowość*, [w:] D. M. Black (red.), *Psychoanaliza i religia w XXI wieku. Współzawodnictwo czy współpraca?*, tłum. A. Skórzak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Sawicki M. (1995), *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Shusterman R. (1998), *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski, L. Koczanowicz, Ł. Nysler, A. Orzechowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Solak A. (2004), *Człowiek i jego wychowywanie*, Wydawnictwo Academica, Tarnów.
- Stróżewski W. (1986), *Wartości estetyczne i nadestetyczne*, [w:] M. Poprzęcka (red.), *Sztuka i wartości*, Materiały XI Seminarium Metodologicznego Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Zakład Wydawnictw „Sztuka Polska”, Nieborów.
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Sztuka K. (2010), *Wyobrażenia a rozwój duchowy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Szuman S. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Tarnowski J. (1993), *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Uberman M. (2005), *Alfabetyzacja kulturalna wprowadzeniem dziecka przedszkolnego w świat sztuki*, [w:] R. Pęczkowski (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań–Warszawa.
- Walewander E. (2007), *Cisza i medytacja*, [w:] C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii, Podstawy – koncepcje – perspektywy*, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa.
- Wojnar I. (1964), *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Wojnar I. (1984), *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wójcik E. (1993), *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Diecezjalne, Pelplin.