

Luba Kijanowska-Kamińska  
Wiktoria Drahaniczuk  
Lwów

## **ELEMENTY RYSUNKOWE W RECEPCJI MUZYCZNEJ DZIECI PRZEDSZKOLNYCH I WCZESNOSZKOLNYCH.**

### **Do problemu archetypowego indywidualnego samouświadczenia w dziecięcej wyobraźni**

Na wstępie artykułu warto krótko przedstawić powody, dla których w 1995 roku sięgnęliśmy do badań recepcji muzycznej u dzieci w wieku przedszkolnym i do badania korzystnego wpływu muzyki nie tylko na emocjonalny i kreatywny rozwój dziecka oraz jego wrażliwość estetyczną, lecz także na złagodzenie lub wręcz przewyciężenie problemów psychologicznych, aktywizowanie oraz socjalizację dziecka we wczesnym okresie życia. Naszym celem było połączenie procesu nauczania i wychowywania dziecka z psychoterapią.

W społeczeństwie postradzieckim takie podejście traktowano co najmniej nieufnie, główną bowiem zasadą metodyczną jakiegokolwiek nauczania – w tym też artystycznego i muzycznego – było przyswajanie informacji, rozwijanie zdolności segregowania-szufladkowania charakterystycznych cech danego zjawiska oraz zdobywanie umiejętności przekazywania otrzymanych wiadomości w sposób możliwie zwięzły i uporządkowany. Zasadniczą koncepcją teoretyczną wychowania muzycznego pozostawał system radzieckiego kompozytora i pedagoga Dymitra Kabalewskiego, który

wprowadził podstawowy paradygmat tzw. „trzech wielorybów muzyki: pieśni, tańca i marszu”<sup>1</sup>. Metody i repertuar narzucane przez obowiązkowe programy wychowania muzycznego w przedszkolu oraz przedmiotu „muzyka w szkole” miały się z obrazem rzeczywistości. Upodobania uczniów oraz ich sposoby odbierania sztuki dźwiękowej miały niewiele wspólnego z sugerowanymi przez nauczyciela estetycznymi wartościami kultury muzycznej, chociaż były to wartości na niewątpliwie najwyższym poziomie.

Problem polegał na tym, że dzieci nie miały ani wpływu na wybór utworów, ani możliwości formułowania jakiegokolwiek własnej refleksji lub oceny tego, co usłyszały. Wartość i treść emocjonalną/asocjatywną wyznaczał nauczyciel, który jednoznacznie określał, o czym opowiada ta muzyka i jak należy ją oceniać. Narzucająca postawa nauczyciela nie pozwalała mówić o jakimkolwiek pozytywnym oddziaływaniu na psychikę dziecka, o kształtowaniu w jego świadomości głęboko osobistego, nawet intymnego kontaktu z muzyką. Wbrew pięknym słowom, w jakie ubierał się powszechnie przyjęty radziecki system wychowania muzycznego, o najważniejszym celu, do jakiego dąży wychowanie muzyczne, i jakimkolwiek innym wychowaniu artystycznym – o wytworzeniu indywidualnej relacji ze sztuką – w ogóle nie było mowy.

Postanowiłyśmy więc zaproponować własną koncepcję zapoznania dzieci z muzyką, opartą na syntezie różnych rodzajów sztuk, na własnej twórczości i refleksji dzieci, i równocześnie obserwować, jaki wpływ na ich psychikę będą miały takie zajęcia.

Dla sprawdzenia wcześniej opracowanych założeń dydaktycznych i teoretycznych Wiktoria Drahaniczuk w Łucku zebrała grupę sześciorga dzieci z różnych środowisk społecznych – dwie dziewczynki i czterech chłopców w wieku 5–6 lat. Jedną tylko dziewczynką, Daria, pochodziła z rodziny inteligentnej i wkrótce stała się liderem tej grupy, chociaż czasami wykazywała zawyżoną samoocenę. Julia była późnym, chorowitym dzieckiem zasobnych rodziców, miała więc problemy w komunikacji spowodowane nadopiekuńczą postawą rodziców wobec „słabowitego dziecka” i wygórowane mniemanie o sobie. Chłopcy – Andrzej, Witalij oraz dwóch Aleksandrów (Aleksander B. i Aleksander Sz.) – wychowywali się w tzw. trudnych rodzinach, rodzice stosowali wobec nich przemoc fizyczną lub nadużywali alkoholu (w tych dwóch wypadkach jedyną osobą, która troszczyła się o dziecko i do której miało ono zaufanie, była babcia). Inny chłopiec, Genek, uczęszczał na zajęcia nieregularnie, ale wykazywał nimi wielkie zainteresowanie; kiedy tylko mógł – przychodził i bardzo się angażował. Zwłaszcza w początkowym

1 D. Kabalevskij, *Pro trëh kitov i pro mnogoe drugoe* [O trzech wielorybach i licznych innych], Perm' 1975, s. 44.

okresie nawiązanie kontaktu z nimi było szczególnie utrudnione. Takie ich zachowanie miało uzasadnienie psychologiczne:

Świat wewnętrznych przeżyć [dzieci traktowanych w rodzinie brutalnie – L.K., W.D.] daje podbudowę do powstawania wypaczeń na wielu płaszczyznach. Osoba skrzywdzona na skutek przemocy fizycznej, emocjonalnej lub seksualnej ma w swoich schematach myślowych traumatyczny sposób postrzegania świata. Jawi się on jej jako nieprzewidywalny i zagrażający<sup>2</sup>.

Z opisaną grupą współautorka tego referatu prowadziła dwa, niekiedy trzy razy w tygodniu w ciągu dwóch lat zajęcia według opracowanej przez nas metodyki, odbywające się zazwyczaj w sali muzycznej przedszkola. Każda sesja trwała od 40 do 60 minut i obejmowała różne formy działalności twórczej, dobierane na zasadzie zmiany typu aktywności: po zajęciach tanecznych następowało rysowanie z muzyką lub inna forma wizualizacji kształtów dźwiękowych, po niej – improwizacja scenki teatralnej itp. Dzięki temu nie było takiej sytuacji, w której dzieci narzekałyby, że są zmęczone zbyt długim ćwiczeniem.

Wyniki okazały się zadowalające, udało się nawet osiągnąć więcej, niż oczekiwano, i to w czasie krótszym, aniżeli zakładano<sup>3</sup>. Analogiczne badania kontynuowano mniej lub bardziej intensywnie w ciągu dwudziestu lat (1995–2015). Stopniowo poszerzano grupy wiekowe: oprócz przedszkolaków zajęcia prowadzone były z uczniami młodszych klas oraz z nastolatkami – grupą najtrudniejszą. Czynniki wizualny w recepcji i działalności muzycznej, tj. twórcze indywidualne powiązanie brzmienia i rysunku, barwnych kształtów umieszczonych w przestrzeni, z rozwijającą się w czasie materią muzyczną, okazał się niezmiernie ważny w osiągnięciu głównych celów, do których dążyły autorki koncepcji.

Były to następujące cele:

- poprawa stanu psychoemocjonalnego dziecka;
- rozwój twórczego potencjału dziecka poprzez własną działalność artystyczną w różnych kierunkach;
- kształtowanie potrzeby regularnego obcowania z muzyką i innymi sztukami;

---

2 K. Fenik, *Wtedy czułam jakąś grozę... Powstawanie zaburzeń osobowości u dzieci krzywdzonych*, „Niebieska Linia” 2005, nr 3 [online], dostęp: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/136-trudna-przeszo/1490-wtedy-czulam-jakas-groze-powstawanie-zaburzen-osobowosci-u-dzieci-krzywdzonych-katarzyna-fenik.html>, stan z 30 X 2015.

3 Pierwsi uczniowie są już dorosłymi ludźmi i mogą z perspektywy czasu ocenić rolę takich zajęć w kształtowaniu ich drogi życiowej.

- wyrobienie własnych poglądów na temat wartości estetycznych oraz ich związku z zasadami moralnymi.

Aby osiągnąć założone cele, sięgnęliśmy do uznanych europejskich systemów i metod muzyczno-pedagogicznych Carla Orffa, Emila Jaques'a-Dalcroze'a, Zoltána Kodály'a, Natalii Wetługiny, Shinichi Suzuki oraz do ukraińskich ludowych tradycji zabaw muzycznych, jak również do badań psychologicznych, szczególnie tych, które precyzują specyfikę myślenia i recepcji estetycznej dzieci w wieku przedszkolnym. W niniejszym artykule opieramy się przede wszystkim na polskich źródłach, które ukazały się w ostatnich dziesięcioleciach, przy czym obserwacje i wyniki cytowanych prac uzupełniamy własnymi refleksjami i wnioskami z praktycznych doświadczeń. Ograniczamy się również do obserwacji powstałych w trakcie zajęć z pierwszą grupą i w czasie ostatnich zajęć w 2015 roku, w celu analizy komparatystycznej. Nie przekraczamy również wyznaczonego tematu i skupiamy się tylko na relacji rysunek – muzyka, na tzw. elementach rysunkowych w recepcji muzycznej, a poprzez tę relację – na sposobach oddziaływania syntezy dźwiękowo-wizualnej na rozwój osobowości dziecka. Zagadnienie samo w sobie jest bardzo szerokie, ponieważ wizualizacja wrażeń muzycznych, przeniesionych na płaszczyznę plastyczną, odgrywa w twórczej działalności dzieci niezwykle ważną rolę. Od początku w ramach zajęć postanowiliśmy zastosować syntetyczne formy „muzyka – obraz” w różnych ich wersjach. Formy te okazały się bardzo przydatne zarówno do poznania osobowości dziecka, jak i do prób jego samoidentyfikacji poprzez rysunek i muzykę. Przyniosły również pozytywne wyniki w procesie rozwijania kreatywności i aprobującego odbierania nie tylko sztuki i muzyki, lecz także całego otaczającego świata.

Naturalna potrzeba połączenia muzyki i plastyki w spontanicznej działalności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym jest od lat dobrze znana i badana przez wielu pedagogów oraz psychologów. Zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, kiedy zaczynałyśmy wprowadzanie projektu, ukazały się drukiem prace polskich pedagogów Marii Przychodzińskiej, Haliny Sowińskiej, Marii Cackowskiej, Marii Lorek, Mateusza Płomieńskiego, Urszuli Szusćcik i innych. Koncepcje te pozostają aktualne również w zglobalizowanym społeczeństwie z jego rozbudowanymi i urozmaiconymi środkami przekazu informacji, w tym też plastycznej i muzycznej.

Maciej Kołodziejski w pracy *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka* zakłada, że

[...] nauczyciele mogą poszukiwać i uruchamiać połączenia między muzyką, ruchem i sztukami wizualnymi z wykorzystaniem elementarnej podjęcia integracyjnego. Lekcje tego typu wprowadzają w świat sztuki wizualnej za pomocą aplikacji pojęć linii i konturu, które następnie włączone są do

ruchu i muzyki. Rozwiązania tego typu odzwierciedlają praktyczne podejście do zagadnień integracji sztuk w szkole podstawowej (Bohannon & McDowell, 2010, s. 27–31)<sup>4</sup>.

Dla dzieci w wieku przedszkolnym wizualizacja wrażeń muzycznych staje się potężnym bodźcem kreatywnym, a równocześnie – sposobem wyrażania swoich emocji i konfiguracji asocjatywnych, zaczerpniętych z własnego doświadczenia. Według rosyjskiego psychologa Borisa Tiepłowa, „muzyka, zanim stanie się dla dziecka obiektem estetycznego odbioru, powinna stać się dla niego zrozumiałym i uchwytnym obiektem”<sup>5</sup>.

Wydaje się, że wpływ muzyki prowadzi do powstania specyficznych cech rysunków wykonanych przez dzieci przy akompaniamencie brzmieniowym. Z tego powodu zajęcia integracyjne pozostawały ważnym elementem rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Zaobserwowano, że podczas takich zajęć rysunki ulegały stałym i różnym zmianom, wprowadzanym przez same dzieci. Na ich prośbę taka forma zajęć zintegrowanych była często powtarzana (jako tzw. ulubiona forma dzieci) z uwzględnieniem utworów muzycznych (stanowiących główny element lub tło zajęć), również sklasyfikowanych przez dzieci jako ulubione. Dzięki temu dzieci traktowały zajęcia jako fascynującą grę, w trakcie której uczą się, poznają świat i same siebie.

Dzięki zajęciom integracyjnym, prowadzonym przez nauczyciela przedszkola, najmłodszy poznają lepiej i szybciej pojęcia związane z muzyką i plastyką, a spotkania tego typu stają się swoistym przekładem muzyki na język plastyki. Małe dziecko za pomocą barwy wyraża doskonale uchwycone klimaty kolorystyczne osób lub sytuacji, porównuje formy, buduje tła, na których toczą się fragmenty akcji, charaktery ziejące ekspresją wątku fabularnego. Kolor w pracach żyje samoistnie (odważny, śmiały, ekspresyjny)<sup>6</sup>.

Na bogate i zróżnicowane oddziaływanie na muzyczną recepcję wskazuje Igor Błagowieszczęński:

Środki wyrazu muzycznego, które kompozytor-psycholog<sup>7</sup> wykorzystuje do wywołania określonych „stanów duchowych”, w swej relacji fizjologicznej są nie tylko bodźcami dźwiękowymi, wywołującymi tę lub inną reakcję stałą,

4 M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012, s. 37.

5 B. Teplov, *Psichologiâ muzykal'nyh sposobnostej* [Psychologia zdolności muzycznych], Moskwa–Leningrad 1947, s. 164.

6 M. Kisiel, *Integracja muzyki i plastyki a rozwój wrażliwości estetycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2 (9), s. 191–204.

7 Błagowieszczęński określa go mianem *psychorealisty*.

ale warunkowymi, zdeterminowanymi procesami w ramach związku analizatora słuchu z najbliższą, korową częścią mózgu. W procesie ewolucji świadomości muzycznej człowieka w jej filogenezie i ontogenezie budują asocjacje, zdeterminowane związki z pracą innych analizatorów kory mózgowej. W ten sposób tworzą się „pejzaże słuchowe” oraz „kolorowy słuch” (asocjacje widzianego i usłyszanego). Tutaj względne podobieństwo intensywności wzrokowych i muzycznych bodźców tworzy wyjątkowo sprzyjające warunki do powstania związku pomiędzy wzrokowymi i słuchowymi refleksjami<sup>8</sup>.

Celem zintegrowanych zajęć uzupełnionych w naszym systemie przez tańiec, improwizację literacką (tworzenie własnych bajek, opowiadanie historii opartych na wrażeniach muzycznych, wybór poezji odpowiadającej treści emocjonalnej muzyki itp.), teatralizację wrażeń i rysunek<sup>9</sup>, oprócz zaobserwowanych pozytywnych wyników w procesie rozwoju zdolności poznawczych i twórczych u dzieci, była korekcja psychologiczna. Jak już wspomniano, niektóre dzieci w wyżej opisanej grupie pochodziły z trudnych rodzin, co wymagało uwzględnienia ich traumatycznych doświadczeń życiowych i doprowadzenia do zrównoważenia ich stanu emocjonalnego i kształtowania pozytywnego obrazu świata. Rysunek, zwłaszcza połączony z muzyką, w kształtowaniu prawidłowej wizji świata u dziecka okazał się niezwykle istotny, gdyż pozwalał na swoistą sublimację bolesnych przeżyć (w wypadku chłopców) lub na wyjście dziecka ze swej „skorupki” (w wypadku Julii). U każdego dziecka służył jednak przede wszystkim do wyrażania świata fantazji i wyobraźni, a w sumie – do intensywnego przeżycia uczucia radości, jeżeli uważało ono swoje połączenie dźwięku i rysunku za trafne.

Niżej przedstawiamy krótko główne typy zajęć łączących w różny sposób muzykę i rysunek oraz najbardziej istotne obserwacje i wyniki zintegrowanego działania twórczego, jakie konsekwentnie wprowadzałyśmy w naszą praktykę pedagogiczną.

Zaczęłyśmy od **improwizowania na temat „kleksa”**, co częściowo przypomina rozwiązywanie testu Rorschacha. Interpretowałyśmy jednak owe improwizacje w całkowicie innym ujęciu. Zadanie to miało na celu poruszenie wyobraźni dzieci, zainspirowanie ich do uzupełnienia rysunku i nadanie mu takiego kształtu i barwy, jakie usłyszały w muzyce. Taka forma reakcji

8 I. Błagovešenskij, *Nekotorye voprosy muzykal'nogo iskusstva* [Niektóre zagadnienia sztuki muzycznej], Minsk 1965, s. 87.

9 Na zajęciach wykorzystywano następujące formy aktywności: ćwiczenia melodyczno-rytmiczne; improwizacja wokalna, instrumentalna i taneczna; rysowanie z towarzyszeniem muzyki; ćwiczenia i gry ruchowe; słuchanie muzyki z następującą po nim oceną i refleksją słowną na temat swoich wrażeń; „improwizacja literacka” na tematy muzyczne (układanie bajek i historii po wysłuchaniu utworu muzycznego).

graficznej na muzykę szczególnie sprawdza się u dzieci z ograniczonym słownictwem i możliwościami werbalizacji, niepotrafiących określić emocjonalnej i asocjatywnej treści muzycznej, a nawet na początku mających trudności z odnalezieniem odpowiedniego przedmiotu do „muzycznego rysunku”. Dysponując kształtem podstawowym, wyzbywają się oporów wewnętrznych i czują się znacznie swobodniej, dorysowują brakujące detale przedmiotu, który symbolizuje dla nich treść muzycznego utworu, i nadają odpowiedni, ich zdaniem, kolor.

Następna forma połączeń muzyczno-wizualnych, która bardzo się podobała dzieciom, była przez nie chętnie wykonywana i powtarzana, to „**mimika w rysunkach – jak reagujemy na zmiany nastroju muzyki**”, realizowana na podstawie piktogramów twarzy o różnym wyrazie. Zadanie to podzielone zostało na dwa etapy. W pierwszym, łatwiejszym, każde dziecko otrzymało zestaw kartek i określało emocje, jakie ten lub inny piktogram symbolizował. Następnie grupa słuchała utworu z jakąś wyraźną, w miarę łatwo odczytywalną charakterystyką emocjonalną, np. *Pieśń jesienna* Piotra Czajkowskiego (smutek), *Kupili mi misia* Wiktora Kosenki (radość), *Marzenie* Roberta Schumanna (spokój, zaduma), *Knecht Ruprecht* tegoż kompozytora (zgroza, gniew). Zadaniem dziecka było odnalezienie stosownego piktogramu i podniesienie go do góry. Drugi etap zadania był nieco bardziej skomplikowany. Nauczycielka pocięła kartki z piktogramami wzdłuż linii poprzecznej, przełożyła je dowolnie i wydała polecenie: „Grupa dzieci zrobiła zdjęcia, lecz przyszedł Psotnik, przeciął kartki na pół i uciekł. Trzeba je pozbierać i skleić prawidłowo, nim wrócą dzieci”. Znalezieniu odpowiednich części i sklejeniu ich towarzyszyła energiczna, szybka muzyka, po czym dzieci wybierały już złożone przez siebie kartki, identyfikując je i kierując na siebie oraz na najbliższe otoczenie: „to ja”, „to mama”, „to pani wychowawczyni z przedszkola”; innym zaś twarzom z określonymi charakterystykami emocjonalnymi nadawały imiona według swojej fantazji: „to Baba Jaga”, „to dobra wróżka” itp. (Andrzej wybrał dla siebie piktogram „gniew”, Aleksander B. dla swojej mamy – „strach”; chłopcy odpowiednio reagowali na muzykę).

Realizacja kolejnej formy – **rysowania autoportretu**, podobnie jak poprzedniej, również podzielona została na dwa etapy. Pierwszy etap odbywał się przy akompaniamencie lekkiej, optymistycznej muzyki jazzowej i ukierunkowany był na przedstawienie swego portretu w realistyczny sposób – tak, jak dzieci postrzegają siebie. Zaobserwowano, że dziewczynki najpierw narysowały ramkę, a potem w ramce siebie. Andrzej na portrecie zatytułowanym „Van Damm i policjant” – narysował siebie oraz samochód, a potem długo obwodził naokoło swej postaci ramkę (przy czym siebie i samochód rysował jednym kolorem – niebieskim, a ramkę – grubszą – czarnym). Rysunki pozostałych dzieci przedstawiały następujące wyobrażenia: Aleksander Sz.

– „policjant, przedstawiciel władzy, mocny, potrafi obronić siebie i bliskich” (w domu najbardziej cierpi z powodu przemocy), Aleksander B. – „dobry Schwarzenegger” – „rzuca bombę na bandytów”. Julia narysowała siebie jako „księżniczkę”, Daria – jako „artystkę malarzkę”.

Celem drugiego etapu było **wytworzenie pozytywnego nastawienia** do siebie i świata. Przed rysowaniem została przeprowadzona rozmowa o miłosierdziu. Nauczycielka opowiedziała dzieciom historię, lecz nie o kimś innym, a o nich samych, o sytuacji, w której muszą wziąć czynny udział: „Polecieliśmy do bajkowego kraju...” – tu nastąpił opis kraju, gdzie ludzie potrzebują pomocy, a jako konkluzja padło stwierdzenie: „tylko wy możecie im pomóc”. W trakcie rozmowy okazało się, że dzieci nie znają znaczenia słowa „miłosierdzie” (żadne dziecko nie potrafiło określić jego treści). Nie tylko nie znały samego słowa, ale w ogóle zmieszały się, gdy zostały zapytane: „Co to znaczy: czynić dobro?”. Dzieciom zaproponowano, by wyobraziły sobie siebie w sytuacji związanej z okazaniem miłosierdzia.

Po tej rozmowie pedagog zaproponował rysowanie autoportretu z towarzyszeniem innego rodzaju muzyki, która wyraża wzniosłe emocje wspólnego przeżywania miłosierdzia (najlepiej do tego zadania pasuje muzyka W.A. Mozarta bądź utwory romantyków: F. Schuberta, F. Chopina, P. Czajkowskiego i in.). Wyniki były następujące: Daria zdecydowała się dać kotkowi jabłuszko (słowa „jabłuszko” i „kotek” były obecne w rozmowie, lecz w związku z różnymi sytuacjami; dziecko połączyło w idei miłosierdzia miłość do zwierząt oraz współczucie dla innego człowieka: podzieliło się jabłuszkiem z nieznanym, nie pragnąc rekompensaty za swój uczynek). Aleksander Sz., który był „policjantem”, nakarmił ptaszka. Aleksander B. – pieska, którego prowadził na lince (był to piesek Andrzeja). Andrzej nie mógł zrozumieć istoty zadania, narysował statek na morzu. Julia narysowała chłopczyka broniącego dziewczynkę (Julię) przed psem, tj. graficznie przedstawiła akt miłosierdzia w stosunku do siebie samej. Po dłuższym zastanowieniu chłopcy i Julia, wyrażając swoją postawę wobec ludzi z bajkowej krainy, „dali im chleba”. Daria „przyniosła ze swojego kraju wszystko, co było niezbędne”, lecz tego ostatecznego kształtu miłosierdzia dzieci już nie przedstawiały w formie graficznej, tylko wspólnie rozważały go werbalnie.

Najbardziej tradycyjna forma połączenia wizualnych i muzycznych wyobrażeń – **rysowanie treści muzyki** w czasie jej słuchania – początkowo traktowana była jako swoisty relaks po ruchliwych zabawach i ćwiczeniach gimnastycznych, później jako „chwila wytchnienia” przed zmianą formy zajęć. Jednak szybko okazało się, że nie tylko służy ona rozwojowi fantazji, skojarzeń kolorystyczno-brzmieniowych, lecz także oddziałuje na wrażliwość kompozycyjną i myślenie przestrzenne. Dzieci bowiem intuicyjnie, spontanicznie reagowały na wszystkie muzyczne zmiany: zmiany wysokości



dźwięków, dynamiki, faktury itp. Określiłyśmy ten typ rysowania mianem „fenomenu Čiurlionisa” jako dość interesujący przykład graficznej reakcji na wydarzenia muzyczne, w sposób pośredni oddawał bowiem dramaturgię utworu, jego „fale rozwojowe”. Właśnie tak przedstawiał formy muzyczne w swoich obrazach (m.in. cyklu obrazów *Sonaty*) litewski kompozytor i malarz symbolista początku XX wieku Mikalojus Čiurlionis (1875–1911). Taka „dynamiczna kompozycja”, zmiana linii graficznych w zależności od materii muzycznej, występuje w sposobie rysowania dzieci współczesnych, chociaż istotnie zmieniają się – w porównaniu do rysunków sprzed 20 lat – przedmioty i postaci, do których sięgają w swoich fantazjach graficznych.

Przez asocjacje wizualne i przyzwyczajenie do różnych typów i form obrazu dzieci łatwiej przyswajają sobie wiedzę teoretycznomuzyczną. Jest to szeroko stosowana metoda. W tym miejscu przedstawimy kilka kolorystyczno-przestrzennych metafor dotyczących muzyki, które sformułowali uczestnicy grupy. Na przykład bardzo chętnie fantazjowali na temat: oktawy – różne zwierzęta. Julia naciskała prawy pedał fortepianu i grała lekkie glissanda na czarnych klawiszach, mówiąc: „to puch leci z drzew”. Dziewczynka liczyła ołówki, rozłożone od najciemniejszego do najjaśniejszego, śpiewała gamę od dołu do góry, podwyższając głos do „żółtego ołówka”. Dzieci dość często demonstrowały słuch barwowy. Aleksandr Sz., słysząc utwór wykonywany na bajianie, zauważył: „Ten dźwięk jest piękny, nazywam go różowym, a ten – białym”.

W niniejszym artykule starałyśmy się naszkicować niektóre poczynione obserwacje i wyniki uzyskane w ciągu kilkudziesięcioletniej pracy (sprawdzone w różnych grupach wiekowych) w zakresie połączenia muzyki i obrazu, dźwięku i koloru w kreatywnym rozwoju i równocześnie korekcie psychoemocjonalnego stanu dziecka. Większość metod i form zajęć integracyjnych stosowanych w naszej praktyce oparta jest na zweryfikowanych europejskich systemach muzyczno-pedagogicznych, rozpowszechnionych w szkolnictwie wielu krajów. Ich adaptacja i ułożenie w pewnej konfiguracji zależały od wielu czynników subiektywnych: preferencji w zakresie aktywności twórczej, jakie miały dzieci w różnych grupach, poziomu ich rozwoju poznawczego, indywidualnych cech psychicznych itp. Lecz dwie zasady zawsze pozostawały niezmiennie: radość płynąca z obcowania ze sztuką plastyczną i muzyczną oraz zdolność do tworzenia własnych idei i pomysłów w tej dziedzinie. W określeniu trzeciej zaś pozwolimy sobie odwołać się do zdania Janusza Gajdy, który rozważając losy współczesnej kultury globalnej, podkreśla

[...] akcentowanie aspektu moralnego w wychowaniu i harmonii między wychowaniem do wspólnoty a tendencjami do zaznaczenia swojej

indywidualności, w tym między słusznym dążeniem do autonomii a krytycznym podejściem do problematyki kształtowania postaw kreatywnych, aby nie zapominać o źle pojętej kreatywności prowadzącej do powstawania egoistycznych, narcystycznych osobowości, płaskiej mody na oryginalność za wszelką cenę, błyszczczenia i zaistnienia medialnego przez ekstrawagancję (niektórzy celebryci), a promować – zgodnie z dawnym apelem Abrahama Masłowa – kreatywność altruistyczną, a zatem aspekt moralny<sup>10</sup>.

## Bibliografia

- Blagovešenskij Ivan, *Nekotorye voprosy muzykal'nogo iskusstva*, Minsk 1965.
- Fenik Katarzyna, *Wtedy czułam jakąś grozę... Powstawanie zaburzeń osobowości u dzieci krzywdzonych*, „Niebieska Linia” 2005, nr 3, 2005 [online], dostęp: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/136-trudna-przeszo/1490-wtedy-czulam-jakas-groze-powstawanie-zaburzen-osobowosci-u-dzieci-krzywdzonych-katarzyna-fenik.html>, stan z 30 X 2015.
- Gajda Janusz, *Kultura pojmowana globalnie oraz racjonalna pedagogika ideałów i życia – nieodzownym warunkiem efektywnego, realistycznego kształcenia*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” t. 8 (2013), nr 1.
- Kabalevskij Dmitrij, *Pro trëh kitov i pro mnogoe drugoe*, Perm' 1975.
- Kisiel Mirosław, *Integracja muzyki i plastyki a rozwój wrażliwości estetycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2 (9), s. 191–204.
- Kołodziejski Maciej, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.
- Przychodzińska-Kaciczak Maria, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981.
- Słońska Irena, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, wyd. 2, zmienione, Warszawa 1977.
- Teplov Boris, *Psichologiâ muzykal'nyh sposobnostej*, Moskva–Leningrad 1947.

---

10 J. Gajda, *Kultura pojmowana globalnie oraz racjonalna pedagogika ideałów i życia – nieodzownym warunkiem efektywnego, realistycznego kształcenia*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” t. 8 (2013), nr 1, s. 33.