



Katarzyna Krasoń

Uniwersytet Śląski

Ekspresja somaestetyczna w aktualizacji potencjalności kreacyjnej dziecka

każde ciało, nawet jeśli jest małe, zawsze zawiera w sobie świat¹.

Kilka słów o ekspresji dziecka, somaestetyce i tworzeniu – w ujęciu terminologicznym

W literaturze przedmiotu odnajdziemy wiele prób zdefiniowania pojęcia „ekspresja”, zauważymy pewne punkty dominantowe różnych ujęć zagadnienia, przy czym najczęściej orbitują one wokół uzewnętrznienia indywidualności, odbywającego się drogą zarówno świadomej pracy inteligencji podmiotu ekspresji, jak i jego intuicji, podświadomości czy wyobraźni. Owo „wyrażenie się” zaś dokonuje się w stanie znaczącego zaangażowania emocjonalnego, jest motywowane wewnętrznie i determinowane wolą człowieka, a ekspresję całej osobowości nazywamy twórczością². Za Stanisławem Popkiem powiemy też, iż samo w ten sposób powstałe dzieło, skomponowane w wyniku twórczej ekspresji, wyzyskuje „efekt emocjonalny”³, bazując na nośnikach wartości uczuciowych zakodowanych w wytworze.

¹ B. Pascal: *Myśli*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa: Wydawnictwo „Pax”, 1989, s. 61.

² A. Trojanowska-Kaczmarek: *Dziecko i twórczość*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1971, s. 5–32.

³ S. Popek: *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 51.

Terminem „ekspresja” posługiwali się już starożytni Grecy, choć używali do tego słowa *mimesis*, oznaczającego wyrażanie uczuć w tańcu, śpiewie czy poezji. W następstwie czasowym dokonuje się koincydencja rozumienia pojęć ekspresji i kontemplacji, ponieważ zauważono, że narzędzia ekspresji (taniec, muzyka, poezja) mogą oddziaływać i na twórców, i odbiorców⁴. Samo określenie „ekspresja” pochodzi od łacińskiego *expressio* (wyciskanie soku) i metaforycznie zostaje odniesione do pozostawiania/odciskania śladów na otoczeniu, ujawnianiu i wyrażaniu siebie⁵. Koresponduje owo definiowanie z ideą Herberta Reada, który to ekspresję rozumie jako wrodzoną potrzebę wyrażania przeżyć oraz komunikowania innym swoich myśli i uczuć, a także koncepcją Władysława Tatarkiewicza, uznającego, iż oznacza ona wyrażanie treści psychicznej poprzez przedmioty/wytwory, ujawniające rzeczywiste zjawiska emocjonalne występujące w istotach posiadających życie psychiczne⁶.

W przypadku małego dziecka mamy do czynienia głównie ze spontaniczną ekspresją twórczą, która pozwala uzewnętrznić jego uczucia, myśli i przekonania⁷, dlatego traktuje się ją jako samorzutną wypowiedź kilkuletniego wykonawcy, szczególnie w języku sztuki, a zatem wyrażania się w muzyce, wytworze plastycznym, ruchowym czy w sztuce dramatycznej⁸. Stanisław Popek etapy tworzenia dzieła nazwał procesem twórczym, uznając, że jest to „szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego ja”⁹. Dlatego taka samorzutna prezentacja przeżywanych i doświadczanych przez siebie doznań przyczynia się do wyrażenia tego, co w inny sposób trudno jest przekazać. Poprzez takie działania dziecko może w bezpieczny dla siebie sposób przełamywać swoje lęki, nieśmia-

⁴ Potwierdzają to badania między innymi K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005 i Eadem: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.

⁵ S. Popek: *Barwy i psychika...*, s. 117.

⁶ Podają za: ibidem, s. 118.

⁷ M. Piszczek: *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę. Wybrane zagadnienia i metody*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009, s. 96.

⁸ Zob. W. Pielasińska: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Warszawa: WSiP, 1983, s. 5.

⁹ S. Popek: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 1985, s. 33.

łość, zapomnieć o posiadanych ograniczeniach natury fizycznej czy psychicznej¹⁰.

Dodatkowo wytwory dziecięce można nazwać twórczością bezinteresowną, ponieważ proces jej powstawania jest improwizacją. Jan Zborowski podkreślił także, że w przypadku dzieci twórczość ma głównie charakter zabawowy¹¹. Improwizacja jest dla dziecka czymś naturalnym, ponadto pomaga poradzić sobie z różnymi problemami w funkcjonowaniu, otwiera na poszukiwanie, odkrywanie i tworzenie świata wokół siebie. Widać to dobitnie w zajęciach ruchowych. Ruch dowolny (niedyrektywny) generowany zostaje muzyką, jest bardziej naturalny niż ruch kierowany. Daje on wiele radości z samej możliwości tworzenia ruchu, przyczynia się do odreagowania istniejących napięć i lęków, daje poczucie sprawstwa, odzwierciedlając ekspresyjnie obecne w danej chwili w kreatorze emocje i wrażenia, gdyż „ruch ciała jest jednym z pierwotnych sposobów okazywania tego, co czujemy”¹².

Swobodny, a nie z góry narzucany ruch przyczynia się do wielu zmian zachodzących w funkcjonowaniu konkretnego dziecka, sprzyjając poznawaniu siebie, pokonywaniu trudności, ale i ukazując możliwości realizacji własnych pragnień, rozwijania poczucia wolności i niezależności, dojrzewania i dorastania na różnych płaszczyznach¹³.

Co istotne dla nas, ekspresja ruchowa, motoryczna wiązana zostaje z percepcją, co ukazuje jeszcze jeden istotny walor, jaki wychowankowi oferuje ta forma tworzenia. Integracja percepcyjno-motoryczna wszak bywa ujmowana jako „psychomotoryka” dla znaczenia „czynności ruchowych”. Jak podaje Marta Bogdanowicz, czynności tego rodzaju są ruchową odpowiedzią na bodźce sensoryczne i przebiegają pod aferentną kontrolą kinestetyczną (czucie ruchu) i dotykową¹⁴. Skojarzenie tych dwóch dróg doznawania i wyrażania siebie przynosi nie-

¹⁰ L. Kataryńczuk-Mania: *Formy aktywności muzycznej w klasie integracyjnej*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*. Red. E. Jutrzyzna. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2003, s. 91.

¹¹ J. Zborowski: *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: WSiP, 1986, s. 24–25.

¹² A. Gersie, N. King: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. Rustecka. Warszawa: Wydawnictwo „Cyklady”, 1999, s. 322.

¹³ K. Krasoń, G. Szafraniec: *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 19–32; por. też: Eadem: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy*. „Early Child Development and Care” 1999, vol., s. 158.

¹⁴ M. Bogdanowicz: *Integracja percepcyjno-motoryczna: Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 14.

zwykle cenny edukacyjnie sposób pracy z małym dzieckiem. Rzeczywistość, w której żyje człowiek, ma przecież charakter wielozmysłowy, świat odbierany zostaje za sprawą zaangażowania wielu narządów zmysłów, wpływa na organizm, oddziałując jako konfiguracja bodźców o różnej modalności, wymagając polisensorycznej percepcji, będącej swoistym efektem wytworzenia się powiązań międzyanalizatorowych¹⁵. Powiemy, dalej podążając za przywołaną badaczką, że „odbior bodźców z otoczenia czy wnętrza organizmu, ujmowanych przez teorię informacji jako elementarne źródło informacji, odbywa się w formie szeregu czynności orientacyjnych. Informacja zawarta w bodźcach, jest odbierana przez receptory, które opisywana teoria traktuje jako »wejście informacji«. [...] Receptor – wejście informacyjne – odbiera więc informację zawartą w bodźcu, rejestruje ją za pomocą kodu, czyli zastosowania zasady transformacji otoczenia w jego obraz. [...] Kodowanie informacji zachodzi w przebiegu operacji orientacyjnych, takich jak percepcja”¹⁶. Złożenie z sobą przeto działań percepcyjnych i ekspresji motorycznej (cielesno-kinestetycznej) ukaże nową jeszcze wartość mieszczącą się w aktualizowaniu potencjalności wychowanka. Pozwoli na holistyczne doznawanie rzeczywistości i także wyrażanie siebie, dzięki czemu ujawniony zostaje cały zakres jego możliwości, deficyty zaś (jeśli takie zaistnieją) mają szansę skompensować się w owej koincydencji odbioru bodźców, emocji i chęci wyrażania siebie poprzez ciało. Wystarczy przywołać w tym kontekście badania Paula Dennisona¹⁷ czy Weroniki Sherborne¹⁸.

Ruch i motoryka generowane chęcią wyrażania siebie nie tylko pomagają poradzić sobie z deficytami, nabierają jeszcze znaczeń o nośności komunikacyjnej. „Kinezyka jako nauka o obserwowalnych, dających się wyodrębnić i posiadających znaczenie ruchach w komunikacji interpersonalnej [...] zajmuje się analizą trwałych ruchów mięśni”¹⁹. Badając ruch jako element komunikacyjny, opieramy się właściwie na pojęciu „kine”, a zatem najmniejszej możliwej do rozpoznania jednostce ruchu, oraz pojęciu „kinemorfem”, które stanowi niejako kombinację mniejszych ruchów nadających określone znaczenia ruchom każdej części ciała.

¹⁵ Ibidem, s. 16.

¹⁶ Ibidem, s. 23–24.

¹⁷ P. Dennison: *The Physical Aspects of Brain Organization*. „Brain Gym® Journal” 1996, no. 3.

¹⁸ W. Sherborne: *Ruch rozwijający dla dzieci*. Tłum. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.

¹⁹ D.G. Leathers: *Komunikacja niewerbalna: Zasady i zastosowanie*. Tłum. M. Trzcińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 89.

Analizując znaczenie ekspresji cielesno-motorycznej, będącej elementem wyrażania się poprzez język sztuki, zespolonej z percepcją rzeczywistości, nie można pominąć najistotniejszego jeszcze ujęcia, które zaczerpnięte zostanie z koncepcji Richarda Shustermana²⁰. Odwoływać się będziemy do idei „somaestetyki”; jej autor przekonuje, iż „emocjonalna wartość sztuki, jak wszystkie emocje, musi być doświadczana cieleśnie, aby była doświadczana w ogóle”²¹. Podążając niejako tak wyznaczoną trajektorią, dokonamy osadzenia namysłu nad ekspresją w somaestetyce, z odwołaniem się do cielesnego doświadczenia i eksploracji jako „miejsca sensoryczno-estetycznej percepcji (*aisthesis*) oraz kreatywnego kształtowania siebie”²². Punktem bazowym naszych rozważań stanie się założenie o jedności ciała i umysłu, przejawiające się jako krytyczne, ulepszające penetrowanie doświadczenia i używania swej fizyczności²³, gdyż niemożliwe jest myślenie bez pomocy ciała²⁴. Pojawia się w ten sposób samowiedza, opierająca się na rozeznaniu we własnym wymiarze substancjalnym, przy czym podkreślona zostaje istotność zarówno zewnętrznego wyglądu ciała, jego powierzchowności, jak i wewnętrznego doświadczenia, ponieważ oba te aspekty cielesności zostają w koncepcji Shustermana wyrażnie powiązane, tworząc zręby filozofii somaestetycznej, wiążącej – co dla nas ważne – rozwój mentalny z doskonaleniem cielesności. Owa fuzja pozwala jednocześnie na orientację we własnej kondycji, świadomość ciała i ruchów bowiem to nie tylko praca receptorów wewnętrznych, ale i myślenie oraz analizowanie własnych doznań. Kluczowe okazuje się – o czym przekonuje Constance A. Schrader – wyczulenie na informację płynącą z ciała. Najłatwiej dotrzeć do transferowanej „od-cieleśnie” wiedzy za sprawą treningu. On to wskaże ograniczenia i możliwości substancjalności ćwiczącego, rozszerzając komunikat poza fizyczność, dostarczając wiedzy o jego funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym²⁵. Jeśli potra-

²⁰ Koncepcję somaestetyki omawiam również w: K. Krasoń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.

²¹ R. Shusterman: *Thinking Through the Body. Education for the Humanities: A Plea for Somaesthetics*. Referat wygłoszony podczas I Polskiego Kongresu Estetycznego „Wizje i re-wizje” Kraków 21–24 września 2006 (materiały własne).

²² R. Shusterman: *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Tłum. W. Małecki. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2, 2007, s. 75.

²³ R. Shusterman: *Thinking Through the Body...*

²⁴ A. Wańtuch: *Taniec jako sztuka somaestetyczna par excellence. Rekonstrukcja filozofii Richarda Shustermana w kontekście tańca*. „Kultura Współczesna” 2011, nr 3, s. 58–60.

²⁵ C.A. Schrader: *A Sense of Dance. Exploring Your Moving Potential*. Champaign: Human Kinetics, 1996, s. 1.

fimy pozostawać w stanie wrażliwości i skupienia w odpowiednim stopniu, niezbędnym do tego, by zwrócić uwagę na sposób, w jaki zachowuje się i funkcjonuje nasze ciało, umiemy też uzmysłwić sobie stan naszej psychiki i nad owym stanem zapanować²⁶.

Co równie prymarne dla naszej formuły zajęć z dziećmi, przyjmujemy założenie, iż ekspresyjne czynności artystyczne oparte na ruchu mają potencjał otwierania przestrzeni „dla wieloznaczności zbudowanej na podstawie niezwyklego kontekstu”²⁷, a zatem skoncentrujemy się na możliwościach odkrywania znaczeń w toku tworzenia ruchu niedyrektywnego. Maria Stasiakiewicz napisała, że „dziecko w toku własnej aktywności twórczej i za jej przyczyną odkrywa i »stwarza« świat oraz siebie jako wyodrębnioną fizycznie i psychicznie jednostkę”²⁸. Autorka stwierdziła, że dzięki owej aktywności dziecko osiąga kolejne etapy rozwoju. Działania twórcze można przeto rozpatrywać z perspektywy stosunku jednostki do własnego działania (w przypadku kilkuletnich wychowanków można mówić o stosunku do własnych doświadczeń oraz przeżyć). Maria Stasiakiewicz przedstawiła też cechy aktywności twórczej jednostki (będzie to głównie doświadczanie przez kreatora czegoś nowego, dotąd mu nieznanego), podkreślając znaczenie wewnętrznej motywacji w procesie tworzenia oraz stosunek jednostki do czynności, jakie wykonuje.

W tym miejscu przez chwilę zatrzymajmy się jeszcze na rozumieniu twórczości, a właściwie myślenia twórczego i potencjalności kreacyjnej, którą ujęto w tytule tego opracowania, a które to elementy będą obiektem moich badań empirycznych. Maciej Karwowski²⁹ uznaje, iż są to pojęcia dychotomiczne, przy czym twórczość to zjawisko społeczne, skutkujące zespoleniem osoby tworzącej, wytworu i audytorium. Myślenie twórcze jest jednym z komponentów ujawniających się w procesie tworzenia (w twórczości) i rozumiane jest jako swoista umiejętność oryginalnego, płynnego, giętkiego i nacechowanego elaboracją wytwarzania pomysłów³⁰. Kreatywność natomiast to potencjał (stąd nazywam ją potencjalnością), najniższy poziom twórczości, który może być ujawniony przez jednostkę, ale równie dobrze może się zdarzyć, iż zostanie „niespełnioną

²⁶ R. Shusterman: *O sztuce i życiu...*, s. 108.

²⁷ M. Kowalczyk: *Teatr w świadomości uczniów (1985–1990)*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 1995, s. 11.

²⁸ M. Stasiakiewicz: *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*. „Życie Szkoły” 1980, nr 402, s. 38–40.

²⁹ M. Karwowski: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009, s. 16–19.

³⁰ Zob. K. Krasoń: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011 – podręcznik do nauczania.

obietnicą”³¹. To niejako pierwiastek niezbędny do twórczego funkcjonowania, ale nie zawsze ujawniany. Aby owa potencjalność kreatywna mogła być zaktualizowana, niezbędne są rozmaite czynniki, na przykład cechy charakterologiczne jednostki, takie jak: otwartość i wrażliwość na problemy, ale i wsparcie środowiska wychowującego.

Przedstawiona płaszczyzna backgroundu mentalnego pozwoliła na skonstruowanie modelu zajęć opartych na ekspresji somaestetycznej, realizowanych z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zajęcia te – w moim zamierzeniu – winny umożliwić stymulowanie rozwoju wychowanków w zakresie potencjalności kreatywnej. Owa potencjalność zostanie ujawniona podczas zabaw dowolnych i w narracjach dziecięcych. Obserwowane zabawy i rejestrowane narracje dzieci zostaną bowiem zanalizowane tak, by uchwycić cechy wskazujące na przejawy myślenia twórczego³² (będącego swoistą realizacją potencjału) w zachowaniu badanych osób.

W stronę modelu zajęć

Zajęcia realizowane z dziećmi przyjmą charakter zabawy opartej na tworzeniu ruchu przy muzyce, a rudymenarnym momentem będzie tu posadowienie całej koncepcji aktywności na ruchu niedyrektywnym³³, a więc na improwizacji. Sięgamy zatem do myśli Carla Rogersa³⁴ oraz jego uczniów (między innymi Virginii Mae Axline). Jest to swoiste podejście nastawione niejako na osobę, na specyficzny sposób współbycia z drugim człowiekiem, sprzyjający koherentnym zmianom i ułatwiający aktualizację potencjału uczestnika zajęć. Posługując się myślą V.M. Axline³⁵, określimy ten rodzaj ekspresji somaestetycznej jako technikę nieukierunkowaną, w której dziecku pozostawia się w zabawie całko-

³¹ M. Karwowski: *Zgłębianie kreatywności...*, s. 18.

³² Zmienne te zawarto w narzędziu pomiaru, które omówione jest w punkcie 3. Myślenie twórcze będzie zatem potwierdzeniem ujawnienia się potencjalności kreatywnej dziecka.

³³ W oryginalnej wersji metoda terapii niedyrektywnej przeznaczona była dla dzieci agresywnych i wrogich, lękliwych, zamkniętych, wycofujących się, mutystycznych, infantrylnych, uzależnionych od dorosłych, nieprzystosowanych – dzieci z zaburzeniami emocjonalno-społecznymi, którym odmówiono miłości, poczucia bezpieczeństwa i szczęścia. Zob. B. Bokus: *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. Axline*. „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 5, s. 673–688 i G.L. Landreth: *Play Therapy. Dynamic of the Process off Counseling with Children*. Springfield: CHC Thomas Publ., 1982.

³⁴ C. Rogers: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Tłum. A. Do-dziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus-Press, 1991, s. 7–8.

³⁵ V.M. Axline: *Play Therapy*. New York: Ballantine Books, 1947.

witą swobodę, samo bowiem decyduje, co i w jaki sposób będzie cieleśnie realizowało. Owa zabawa staje się naturalnym środkiem samowypowiadania się, stwarza kilkulatkowi możliwość „odegrania” swoich uczuć i problemów. Można pójść dalej i nazwać ten środek samowypowiadania się środkiem ekspresji. Podążając za nim, dziecko potrafi zaskakiwać samo siebie³⁶ i w ten sposób osiąga emocjonalną stabilność i staje się bardziej dojrzałe³⁷.

Za sprawą improwizacji ruchowej przy muzyce można osiągnąć pewien podwójny efekt: z jednej strony następuje „słuchanie-do-wewnątrz”, z drugiej strony – „słuchanie-na-zewnątrz”. Pierwsze oznacza koncentrację na własnym głosie wewnętrznym, który obejmuje fantazję, emocje, potrzeby, marzenia, drugie natomiast jest wsłuchiowaniem się w otoczenie, które umożliwia reagowanie na bodźce docierające drogą akustyczną³⁸. To ponownie ukazuje integrację – tym razem bodźców wewnętrznych i docierających spoza organizmu.

Słuchanie muzyki zatem inicjuje ekspresję ruchową niekierowaną, w której dzieci realizują swoje pomysły, wizję i budują dla siebie adekwatną fabułę. Po tej fazie następuje część narracyjna, okazuje się bowiem, iż potrzebna jest także rzeczywista werbalizacja, nawiązanie porozumienia pomiędzy uczestnikami zajęć. Słowne określenie dotyczące własnego somatetycznego wytworu ujawnia indywidualne odczytania, wskazuje drogę dalszego poszukiwania sensów. Jest to możliwe, jeśli docenimy najistotniejszą z cech działalności twórczej, jaką jest tolerancja na niejednoznaczność³⁹. Refleksja rodząca się podczas takich kinestetycznych działań pomaga uczestnikom łatwiej zrozumieć to, co było przedmiotem improwizacji, pozwalając jednocześnie odnieść się do indywidualnych doznań. Poruszanie się w proksemicznie zagospodarowanej przestrzeni staje się równoznaczne z ujawnianiem swoich przeżyć, a także sposobu ich rozumienia. Tworzone w wyniku ruchowej improwizacji opowieści inicjujące mogą w następstwie wspólną historię, którą potrafimy ponownie opowiedzieć, tym razem swoiście „zgrywając” gesty generowane uprzednio. Formułę zabawy można ująć w postaci następujących elementów:

³⁶ D. Winnicott: *Bawienie się. Rozważania teoretyczne*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezińska et al. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995, s. 215–231.

³⁷ Rozważania podobne były już podejmowane w: K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, zwłaszcza rozdz. 3.3.2: *Improwizacja, czyli ruch niedyrektywny*.

³⁸ W. Strobel, G. Huppmann: *Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe, 1997, s. 58.

³⁹ O owej tolerancji pisze J. Sołowiej: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997, s. 13.

- słuchanie muzyki – dodajmy instrumentalnej, by nie sugerować tekstem sposobów jej odczytania, materiał przygotowuje nauczyciel, mając na uwadze możliwości recepcyjne swoich wychowanków oraz charakter ruchu, jaki chce – poprzez zawartość melorytmiczną materiału – ewokować;
- swobodny ruch niedyrektywny – improwizacja odbywająca się symultanicznie z nadawanym dźwiękiem; wszystkie dzieci tworzą jednocześnie, aby każdy czuł się bezpiecznie (niedopuszczalne jest, żeby część uczestników odgrywała rolę widzów, gdyż powodować to może dyskomfort ćwiczących osób);
- narracja dzieci, poświęcona swoim prezentacjom, tworzenie indywidualnych opowieści.

Opcjonalnie można też podjąć próbę utworzenia opowieści wspólnej, łączącej poszczególne pomysły uczestników, przy czym wykorzystujemy cały zakres pomysłów tworzonych wcześniej indywidualnie przez dzieci. Istotne jest pełne nastawienie na równorzędność pomysłów i otwarcie na ich odmienność. Tylko pełna akceptacja przynieść może komfort tworzenia i ekspresyjnego wyrażania siebie.

Zajęcia – co uświadomiłam – nie mają skomplikowanej struktury, wymagają jedynie przestrzeni, aby uczniowie mogli swobodnie generować gesty w kinesferze, a także dobrego nagłośnienia sali, aby muzyka mogła przenikać głęboko do percypującego ją podmiotu i nieść znaczenia, jakie zostaną ujawnione w ekspresji somaestetycznej.

Zysk z tak ujętych zajęć można rozpatrywać wielotorowo, my jednak skoncentrujemy się na elemencie aktualizowania potencjału kreatywnego, badając stymulowanie kompetencji twórczych dzieci, które uczestniczyły w niedyrektywnej zabawie opartej na ruchowej aktywności.

Doniesienie z badań

Celem dociekań empirycznych⁴⁰ było określenie wpływu zajęć opartych na ekspresji somaestetycznej na poziom twórczego myślenia dzieci pię-

⁴⁰ Badaniami pilotażowymi objęto wybraną grupę dziewcząt pięcioletnich, które uczestniczyły w zajęciach *quasi*-eksperymentalnych, realizowanych w jednym z katowickich przedszkoli niepublicznych (możemy je nazwać próbą eksperymentalną, realizowaną techniką jednej grupy w ujęciu indywidualizującym – wg idei K. Konarzewskiego (K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000), gdzie analizujemy zmianę zachodzącą w obrębie obserwowanego pomiaru zmiennej zależnej u każdego uczestnika odrębnie. Grupa uczestniczyła w zajęciach somaestetycznych w całym roku szkolnym 2012/2013, które organizowane były systematycz-

cioletnich. Pytano o zakres zmiany, jaka dokonała się za sprawą improvizacji ruchowych (wieńczonych werbalizowaną opowieścią uczestników) w dwóch obszarach, wskazujących na aktualizowanie potencjału kreatywnego: a mianowicie w obszarze obserwowanej zabawowej aktywności nacechowanej dywergencyjnie oraz komponowania narracji. Czynnik eksperymentalny stanowią zatem specjalnie organizowane zajęcia z grupą 9 dziewcząt, oparte na ekspresji somaestetycznej. Taka liczebność uczestniczek umożliwiła indywidualizujące podejście do eksploracji. W celu zegzemplifikowania procedury metodologicznej można przywołać graficzne ujęcie problematyki (zob. rys. 1.).

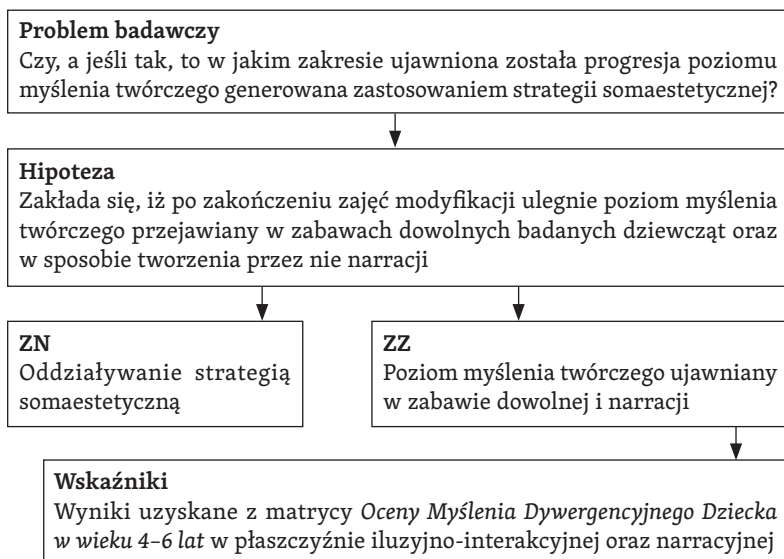
W pomiarze zmiennych wykorzystano jedynie dwa elementy autorskiej matrycy *Oceny Myślenia Dywergencyjnego Dziecka w wieku 4–6 lat*⁴¹, będące wskaźnikami myślenia dywergencyjnego, a mianowicie płaszczyznę iluzyjno-interakcyjną⁴², w której zakłada się, iż potencjał kreatywny naturalnie ujawnia się w przyrodzonej i charakterystycznej dla kilkulatek działalności, a więc podczas zabawy dowolnej⁴³. Punktem analizy staje

nie raz lub dwa razy w tygodniu. Pomiarzy I i II obejmowały obserwację kilkunastu zabaw dowolnych oraz analizę dwukrotnie podejmowanej narracji.

⁴¹ Pełne narzędzie wraz ze szczegółowym opisem znajdziemy w K. Krasoń: *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*. „Chowanna” 2002, T. 2 (19), s. 56–68.

⁴² Zebrany materiał notowany jest w schedule obserwacyjnej, analizującej następujące zagadnienia: Czy dziecko podejmuje zabawy samorzutnie? Czy łatwo przechodzi od jednego przedmiotu zabawy do drugiego? Czy przejmuje pomysły innych podczas zabawy? Jaka jest przedmiotowa specyfika zabaw? Każda cecha podlega skalowaniu (skale szacunkowe o charakterze cyfrowo-opisowym mieszczące się w przedziale od 0 do 4 zastosowano w celu zakreslenia właściwej wartości przypisanej przejawowi zachowania się dziecka). Podczas obserwacji, zmierzającej do ustalenia, czy podmiot badań podejmuje zabawy samorzutnie oraz czy łatwo przechodzi od jednego przedmiotu zabawy do drugiego, zastosowano punktację: 0 – nigdy, 1 – bardzo rzadko, 2 – czasami, 3 – często, 4 – bardzo często. Inną wycenę punktową wykorzystano do notowania spostrzeżeń dotyczących faktu, czy dziecko przejmuje pomysły innych podczas zabawy: 0 – bardzo często, 1 – często, 2 – czasami, 3 – bardzo rzadko, 4 – nigdy. Obszar przedmiotowy zabaw natomiast punktowany był według porządku: 0 – niechętnie się bawi, 1 – powiela gotowe zachowania, działanie ma charakter mimetyczny (jedynie naśladuje algorytm zauważony w rzeczywistości), 2 – nawiązuje do rzeczywistości, choć dostrzega iluzyjność, 3 – treść nie jest związana z rzeczywistością, nie czerpie z gotowych rozwiązań, 4 – pełna fantazja, brak nawiązań do sytuacji aktualnych lub stereotypów.

⁴³ Należy podkreślić, iż aktywność zabawowa dzieci była podejmowana w sposób naturalny, spontaniczny, tak jak to ma miejsce w części przeznaczonej na swobodną działalność dziecka (najczęściej w czasie popołudniowych zajęć w przedszkolu). Nauczyciel jedynie rejestrował konkretne przejawy zachowania



Rys. 1. Podstawy metodologiczne badań

Źródło: opracowanie własne.

się więc obserwacja zachowań podejmowanych w zespole przez wychowanków. Drugą płaszczyzną to komponowanie narracji. Ta część matrycy ma na celu odnotowanie pomysłów werbalnych, generowanych w trakcie kontaktu ze stymulatorami⁴⁴, jakimi są zabawki⁴⁵. Utworzenie przez badane dzieci narracji poprzedzone jest zapoznaniem się z przedmiotami (nie może być ich więcej niż 4), z dodatkową możliwością manipulowania nimi. Inicjując opowiadanie⁴⁶, zachęcamy dzieci-

się badanych dzieci podczas zabawy dowolnej, ale jej nie inicjował ani nie organizował. Dzięki temu widoczne były przejawy inicjatywy bądź podporządkowania się badanych dzieci oraz oryginalność ich działań.

⁴⁴ Zabawki – stymulatory – powinny ukierunkować wypowiedź dziecka. Wskaźniki zdolności dywergencyjnych zostały tu określone w pięciostopniowej skali: 0 – wymienia przedmioty, 1 – zarysowuje sytuację łączącą przedmioty i wymienia je kolejno, zgodnie z funkcją przedmiotu, 2 – modyfikuje sytuację drugą; oznacza to, że kolejny przedmiot zmienia nieco tok narracji, nadaje jej nowe znaczenie, 3 – występują więcej niż dwie modyfikowane sytuacje, 4 – każdy przedmiot wywołuje modyfikację, 5 – występuje modyfikacja (tak jak w punkcie 4) wzbogacona o dodatkowe elementy, wykraczające jeszcze poza stymulatory porządkujące narrację. Próba werbalna pozwoli wskazać na oryginalność, ale i giętkość myślenia.

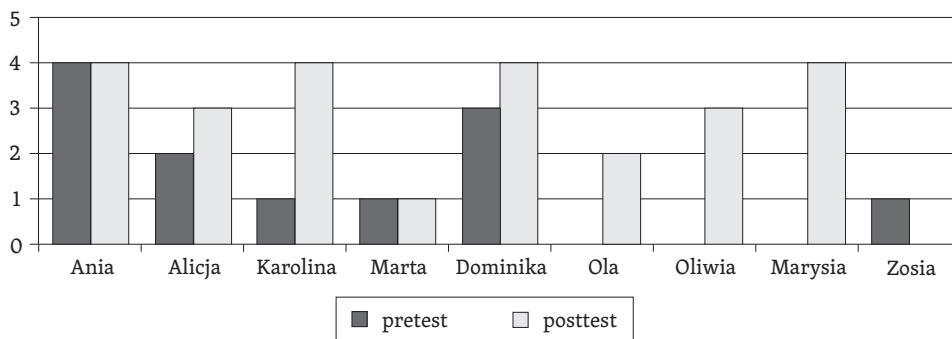
⁴⁵ Powinniśmy dostarczyć badanemu rzeczywiste przedmioty, a nie tylko de-sygnaty (np. obrazki).

⁴⁶ W razie konieczności wskazujemy badanym pewien porządek opisywania zdarzeń za pomocą pytań: do kogo przedmioty te mogą należeć? do czego są po-

ko, aby przemieszczało przedmioty, zmieniało ich wzajemne relacje przestrzenne, konfiguracje – umożliwi to uruchomienie myślenia zewnętrno-przedmiotowego⁴⁷, charakterystycznego dla małego dziecka, i pozwoli ujawnić potencjał kreacyjny poprzez nieskrępowaną narrację, ilustrowaną czynnościami na zgromadzonych przedmiotach – stymulatorach wypowiedzi.

Uzyskane z dwukrotnego pomiaru wyniki zebrane zostały w postaci wykresów. Wyraźnie zarysowano w nich wyniki uzyskane przez uczestniczki w badaniu pretestowym i posttestowym (oznaczono je innym odcieniem szarości). Najpierw skoncentrujemy się na pierwszej płaszczyźnie badanej, a zatem na obszarze iluzyjno-interakcyjnym (zob. rys. 2–5).

Rysunek 2 ukazuje zakres podejmowania aktywności samorzutnie, im większy wskaźnik punktowy – tym częściej widoczne jest samodzielne komponowanie czynności, od wyboru przedmiotu zabawy do jej przebiegu, także fabularnego. Dość czytelnie ujawnia się tendencja do zwiększania samodzielności dziewcząt, w 6 przypadkach odnotowano wzrost własnej aktywności, opartej na swoim pomysłe zabawy. Wskazuje to na wysoki poziom myślenia dywergencyjnego w zakresie jego oryginalności i płynności. Jedynie Marta i Ania uplasowały się na tym samym poziomie, przy czym druga z nich zawsze wykazywała się niezależnością i sama inicjowała zabawę. Jedynie Zosia w pomiarze posttestowym wykazała się zmniejszoną inicjatywą. Mogło to być jednak spowodowane dość istotną zmianą, jaka w wyniku zajęć ruchowych dokonała się w jej postępowaniu.



Rys. 2. Podejmowanie zabaw samorzutnie

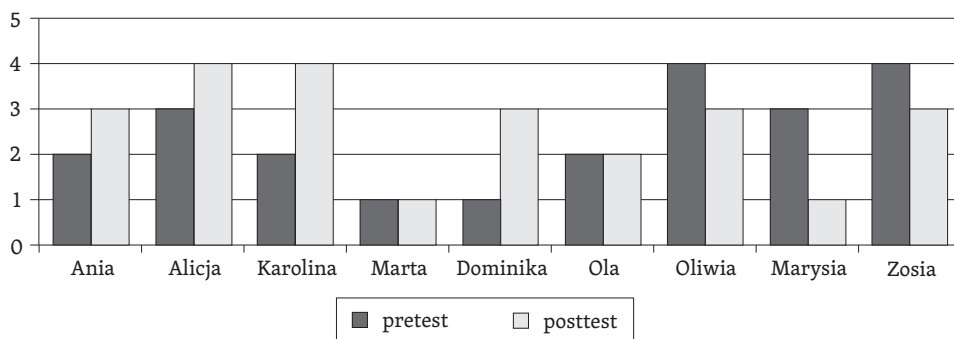
Źródło: opracowanie własne.

trzebne? co mogło się przydarzyć osobie, do której należały? Opowiedz o tym historyjkę.

⁴⁷ Myślenie to ma ścisły związek z praktycznym działaniem, por. M. Przetacznikowa: *Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 467 i n.

niu. Zauważono bowiem większe zainteresowanie koleżankami i nawiązywanie interakcji, czego na początku zajęć nie obserwowano. Zosia przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego zawsze bawiła się sama, nie wchodziła w relacje z innymi osobami. W finale badań dość blisko współpracowała z Dominiką, co prawdopodobnie spowodowało przejmowanie jej pomysłów zabawy.

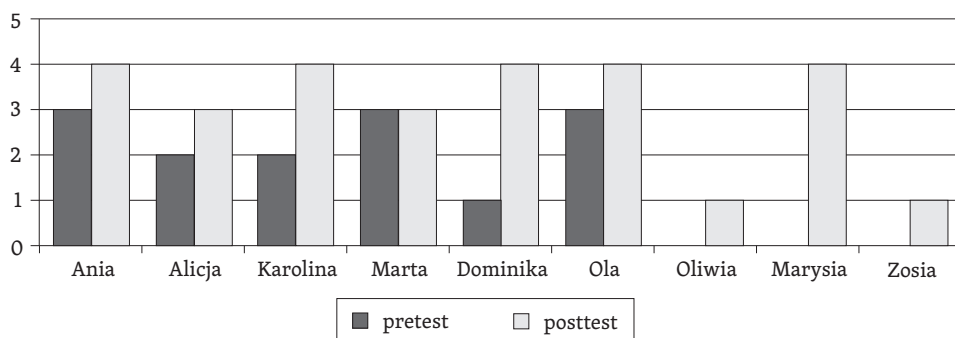
Kolejne zestawienie (rys. 3) ilustruje tendencję do przechodzenia od jednego przedmiotu zabawy do drugiego. Traktujemy tę skłonność jako przejaw giętkości myślenia. Im łatwiej dokonuje się zmiana przedmiotu zabawy, tym wyższy poziom tej cechy dywergencji (chodzi tu jednak nie o desygnaty rzeczowe, czyli zabawki, ale o temat i zakres zabawy, jaką podejmuje badany, inaczej powiemy, że odnotowujemy to, w co bawi się dziecko). W tym obszarze widzimy mniejszy postęp – 4 uczestniczki zwiększyły swoje możliwości zmiany kierunku myślenia, 2 z badanych dziewcząt nie przejawiały modyfikacji w tym zakresie, natomiast w przypadku 3 wychowanek: Oliwii, Marysi i Zosi odnotowano regres (największy – dwupunktowy – u Marysi). Jak się okazuje, giętkość myślenia jest cechą najmniej podatną na stymulację strategią somaestetyczną – trudno jednak wyciągnąć dalej idące wnioski z tego faktu, gdyż dociekanie ma jedynie charakter pilotażowy. Dodatkowo należałoby jeszcze dogłębniej przeanalizować moc różnicującą matrycy, zwłaszcza że u Marysi właśnie zauważono wcześniej największy progres w zakresie podejmowania samodzielnie aktywności zabawowej.



Rys. 3. Przechodzenie z jednego przedmiotu zabawy do innego

Źródło: opracowanie własne.

Potwierdzeniem niejako tej konstatacji może być kolejny rysunek (nr 4), zawierający wyniki obserwacji skierowanej na element przejmowania pomysłów innych dzieci podczas zabawy. Marysia uzyskała tu w postteście najwyższą notę, choć w pomiarze I reprezentowała całkowite przejmowanie pomysłów innych osób (por. rys. 2).



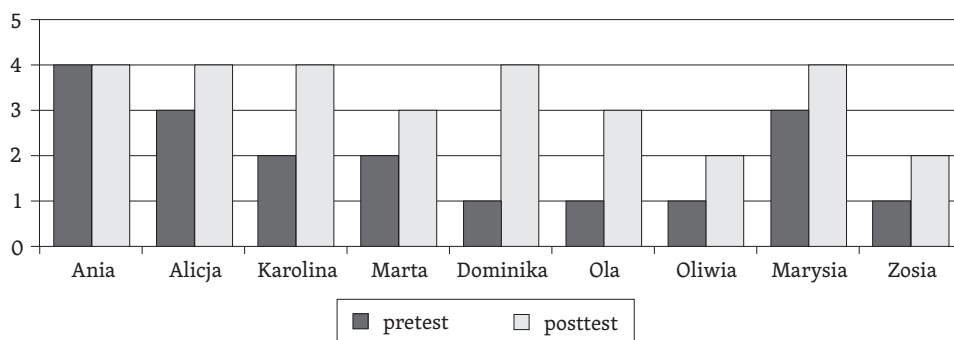
Rys. 4. Nieprzejmowanie pomysłów innych osób

Źródło: opracowanie własne.

Podobną, pozorną, niekonsekwencję dostrzec można w rezultatach uzyskanych przez Oliwię. Kiedy przejmowała tematykę zabaw całkowicie (pomiar I), także z łatwością przechodziła z jednego przedmiotu zabawy do drugiego. I choć ta niekonsekwencja wydaje się trudna do zrozumienia, to jeśli przyjmujemy, że osoba, za którą przejmowała badana przebieg zabawy, właśnie z łatwością przechodziła od jednego przedmiotu do drugiego – wówczas ten rezultat nie okaże się już tak zadziwiający. W tym miejscu nasuwa się dość ważny wniosek, jaki należy wziąć pod uwagę podczas posługiwania się matrycą. Koniecznie należy odnotowywać, jakie są źródła przechodzenia przedmiotowego w zabawie, czy są one także inicjowane samodzielnie, czy też podejmowane pod wpływem obserwacji innych, bawiących się osób i stanowi przejaw braku zdecydowania, by nie rzec – zwykłego naśladownictwa, nie zaś giętkości myślenia. W przypadku Oliwii – na co wskazuje rysunek 2 – mamy do czynienia z taką właśnie sytuacją. Należy wspomnieć, iż ten wskaźnik najdobitniej ukazuje odnotowany progres, 8 uczestniczek badań poprawiło swoje rezultaty w pomiarze II, a 1 osoba uplasowała się na tym samym poziomie.

Ostatni aspekt obserwowany podczas zabaw dowolnych to lokalizacja naśladownictwa rzeczywistości (najniżej wyceniana cecha) lub obserwowana pełna fantazja w planowaniu tematyki i przebiegu zabawy. Rezultaty uzyskane przez poszczególne dziewczęta ukazuje rysunek 5.

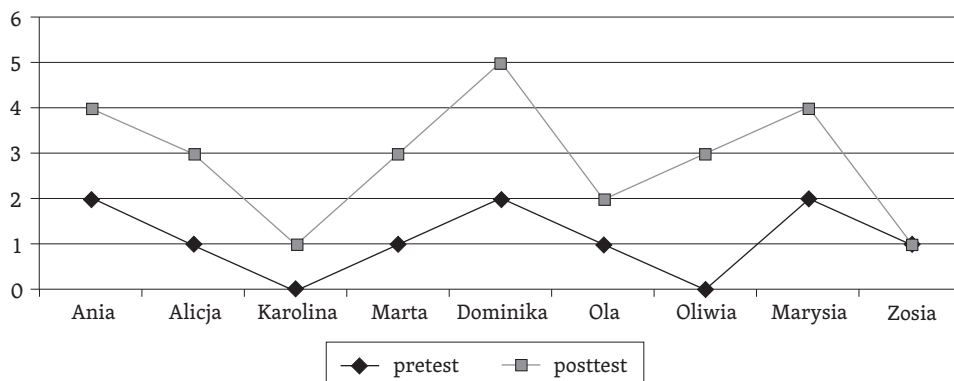
Osiem uczestniczek ujawniło podczas II pomiaru wyższy udział fantazji, zatem analiza zabaw dziewcząt przyniosła pewne spostrzeżenia, które wskazują na walory stymulujące rozwój dzieci, potwierdzając wartość zajęć somaestetycznych dla myślenia dywergencyjnego, zwłaszcza dotyczy to jego oryginalności. Można zatem przyjąć, iż hipoteza postawiona na podstawie obserwacji zabaw dowolnych może zostać w większości przypadków zweryfikowana pozytywnie.



Rys. 5. Przedmiotowa specyfika zabawy

Źródło: opracowanie własne.

Warto jeszcze zatrzymać się na jednym aspekcie badań, a mianowicie na tworzeniu narracji z wykorzystaniem stymulatorów. Rezultaty tego pomiaru przedstawia rysunek 6.



Rys. 6. Budowanie narracji opartej na stymulatorach

Źródło: opracowanie własne.

W narracjach poszczególnych osób widoczny jest postęp dokonujący się po cyklu prowadzonych zajęć opartych na somaestetyce. Uczestniczki poprawiły swoje rezultaty często nawet o 2 i więcej punktów. Wydaje się to dość zrozumiałe, skoro każde z zajęć finalizowane było tworzeniem opowieści dotyczącej własnej improwizacji. Należy przeto i w tym kontekście zweryfikować hipotezę założoną w badaniach pozytywnie, uznając, iż zajęcia w sposób widoczny stymulują myślenie dywergencyjne dziecka ujawniane w narracjach, a co za tym idzie, wpływają na aktualizację potencjalności kreatywnej wychowanka. Musimy jednak pamiętać o indywidualizującej drodze owej weryfikacji, co czyni poczynione konstatacje dalece subiektywnymi, ich autorzy jednak nie uzurpują sobie oczywiście prawa do jakichkolwiek szerokich uogól-

nień. Wskazują one jednak na wpływ odnotowany w badanych przypadkach.

Zakończenie

Reasumując, należy podkreślić, iż prezentowane badania są jedynie próbą ukazania pewnych prawidłowości, jednak jednoznaczne określenie wpływu somaestetyki na poziom aktualizacji potencjalności kreatywnej ujawnianej przez pojawienie się zachowań opartych na twórczym myśleniu wymagałoby szerszych eksploracji, wykraczających dalece poza naturalny *quasi*-eksperyment indywidualizujący. Dla pełnej obiektywności winno się także ująć badania w technice grup równoległych. Zastosowanie pomiaru opartego na odnotowaniu zachowań dzieci obserwowanych w zabawie oraz indywidualnie tworzonych przez nie narracji jest procedurą czasochłonną, zatem badania takie wymagać będą niewątpliwie zaangażowania większej liczby badaczy.

Zamykając rozważania, warto odnieść się do istoty ukazanej tu strategii pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Implikuje ona bowiem określone wymagania, jakie stawiane być winny wszystkim gremiom, które decydują o przygotowaniu nauczycieli wychowania przedszkolnego i odpowiadają za nie. Nastawienie na doskonalenie kompetencji twórczych, znajomość prawidłowości rozwoju potencjału dziecka, a także rozeznanie w możliwościach aktualizowania go poprzez – oparte na somaestetyce – działania stanowić mogą jedno z ważniejszych imperatywów wskazujących efekty kształcenia, jakie ujmować należy w standardach budujących kwalifikacje przyszłych pedagogów.

Bibliografia

- Axline V.M.: *Play Therapy*. New York: Ballantine Books, 1947.
- Bogdanowicz M.: *Integracja percepcyjno-motoryczna: Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.
- Bokus B.: *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. Axline*. „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 5.
- Dennison P.: *The Physical Aspects of Brain Organization*. „Brain Gym® Journal” 1996, no. 3.
- Gersie A., King N.: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. Rustecka. Warszawa: Wydawnictwo „Cyklady”, 1999.

- Karwowski M.: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.
- Kataryńczuk-Mania L.: *Formy aktywności muzycznej w klasie integracyjnej*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*. Red. E. Jutrżyna. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2003.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Kowalczyk M.: *Teatr w świadomości uczniów (1985–1990)*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 1995.
- Krasoń K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.
- Krasoń K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Krasoń K.: *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*. „Chowanna” 2002, T. 2 (19).
- Krasoń K.: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011.
- Krasoń K., Szafranec G.: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy*. „Early Child Development and Care” 1999, vol. 158.
- Krasoń K., Szafranec G.: *Dwa światy, Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Landreth G.L.: *Play Therapy. Dynamic of the Process off Counseling with Children*. Springfield: CHC Thomas Publ., 1982.
- Leathers D.G.: *Komunikacja niewerbalna: zasady i zastosowanie*. Tłum. M. Trzcińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Pielasińska W.: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
- Piszczyk M.: *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę. Wybrane zagadnienia i metody*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009.
- Popek S.: *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
- Popek S.: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Przetacznikowa M.: *Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.

- Rogers C.: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Tłum. A. Dodziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus-Press, 1991.
- Schrader C.A.: *A Sense of Dance. Exploring Your Moving Potential*. Champaign: Human Kinetics, 1996.
- Sherborne W.: *Ruch rozwijający dla dzieci*. Tłum. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Shusterman R.: *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Tłum. W. Małecki. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2, 2007.
- Shusterman R.: *Thinking Through the Body. Education for the Humanities: A Plea for Somaesthetics*, referat wygłoszony podczas I Polskiego Kongresu Estetycznego „Wizje i re-wizje” Kraków 21–24 września 2006 (materiały własne) 2006.
- Sołowiej J.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997.
- Stasiakiewicz M.: *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*. „Życie Szkoły” 1980, nr 402.
- Strobel W., Huppmann G.: *Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Göttingen–Toronto–Zürich: Hogrefe, 1997.
- Trojanowska-Kaczmarek A.: *Dziecko i twórczość*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1971.
- Wańtuch A.: *Taniec jako sztuka somaestetyczna par excellence. Rekonstrukcja filozofii Richarda Shustermana w kontekście tańca*. „Kultura Współczesna” 2011, nr 3.
- Winnicott D.: *Bawienie się. Rozważania teoretyczne*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezińska et al. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995.
- Zborowski J.: *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.

Katarzyna Krasoń

Somaesthetic expression in child's creational potential activation

Summary: The article presents the author's strategy of working with a child based on bodily activities, used for activating child's potential creativity. The text introduces theoretical remarks along with a pilot empirical studies that were conducted among pre-school children.

Key words: somaesthetics, kinesthetic strategy, creational potential

Katarzyna Krasoń

Somaästhetische Expression bei Aktualisierung der kreativen Potentialität des Kindes

Zusammenfassung: Der Artikel beinhaltet die von der Verfasserin selbst ausgearbeitete Strategie der somatisch orientierten Arbeit mit dem Kind, die zur Aktualisierung des schöpferischen Potentials des Kindes gebraucht wird. Man findet hier die mit Ergebnissen der unter den Kindergartenkindern durchgeführten empirischen Pilotstudien belegten theoretischen Überlegungen.

Schlüsselwörter: Somaästhetik, kinästhetische Strategie, schöpferisches Potential