

CHOWANNA

TOM 1 (36)

TWÓRCZOŚĆ — EKSPRESJA — AKTYWNOŚĆ ARTYSTYCZNA W ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

pod redakcją Katarzyny Krasoń

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2011

Redaktor naczelny
Dr hab. Zbigniew Spendel

Recenzenci

Prof. dr hab. Krystyna Pankowska, prof. dr hab. Krzysztof J. Szmidt

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Jerzy Brzeziński
Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak
Prof. dr hab. Kazimierz Denek
Prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak
Prof. dr hab. Adam Frączek
Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk
Prof. dr hab. Stanisław Kawula
Prof. dr hab. Wojciech Kojs
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki
Prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka
Prof. dr hab. Stefan Mieszalski
Prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski
Prof. dr hab. Czesław Nosal
Prof. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. dr hab. Wincenty Okoń
Prof. dr hab. Stanisław Palka
Prof. dr hab. Karol Poznański
Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
Prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki
Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski
Prof. dr hab. Janina Wyczesany

Kolegium Redakcyjne

Prof. dr hab. Małgorzata Górnik-Dürose
Dr hab. Ewa Jarosz
Prof. dr hab. Barbara Kozusznik
Prof. dr hab. Anna Nowak
Prof. dr hab. Jan M. Stanik
Prof. dr hab. Adam Stankowski
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
Prof. dr hab. Ewa Syrek

Sekretarz Redakcji

Dr Beata Pituła

www.chowanna.us.edu.pl

Adres Redakcji / Editorial Address
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53
tel./fax (32) 258-94-82
e-mail: zbigniew.spendel@us.edu.pl

Spis treści

Wstęp (<i>Katarzyna Krasoń</i>)	7
---	---

Artykuły

Kreacja — rozwój — aktywność artystyczna

JANINA USZYŃSKA-JARMOĆ Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane	13
MACIEJ KARWOWSKI The Creative Mix? Teacher's Creative Leadership, School Creative Climate, and Students' Creative Self-Efficacy	25
MACIEJ KARWOWSKI, JACEK GRALEWSKI Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży	45
MONIKA WRÓBLEWSKA Rozwój przez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań ak- tywności twórczej)	59
KAMILA WITERSKA Drama kreatywna — perspektywa rozwojowa	71
ALICJA GAŁĄZKA Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna. Przykład wykorzysta- nia wybranego modelu badań empirycznych	83
MAREK ŚWIECA Aktywność artystyczna młodzieży w zakresie teatru	105
URSZULA BISSINGER-ĆWIERZ Nowe wymiary ewaluacji osiągnięć artystycznych uczniów szkół mu- zycznych.	115

Język — tekst — tworzenie siebie

- ELŻBIETA JASTRZĘBSKA
Działania twórcze w dydaktyce języka francuskiego jako obcego
w perspektywie współczesnych podręczników 133
- ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB
Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka 151
- DANUTA MUCHA
Twórczość literacka studentów piotrkowskiej polonistyki 163

Obraz — wizja — samopoznanie

- ELŻBIETA PŁÓCIENNIK
Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka 173
- DOROTA ŚWIDZIŃSKA
Ekspresja malarzy XX wieku jako inspiracja twórczych poszukiwań
adolescentów 197
- RYSZARDA EWA BERNACKA, DOROTA TURSKA
Mandala jako forma ekspresji młodzieży. W kręgu jungowskich inspi-
racji 207

Twórczość — profilaktyka — wsparcie

- MAŁGORZATA ŁĄCZYK
Predylekcje do twórczości codziennej i ryzyko osamotnienia mło-
dzieży — ramowy model teoretyczny i diagnoza stanu w obszarze
zjawisk 227
- ANNA BAUTSZ-SONTAG
Rozumienie emocji a kształtowanie kompetencji interpersonalnych.
Praca w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych 245
- JADWIGA NIEDBAŁA
Taniec jako element socjoterapii młodzieży ze środowisk zagrożo-
nych 265
- ELŻBIETA WIŚNIEWSKA
Taniec integracyjny jako forma aktywności wpływająca pozytywnie na
samopoczucie dzieci niepełnosprawnych ruchowo 281
- KATARZYNA KRASOŃ
Cieleśne kreowanie ról. Wizualizacyjne techniki parateatralne jako
wsparcie rozwoju 297

Inne oblicza autokreacji

ARKADIUSZ WĄSIŃSKI

W poszukiwaniu sensu bycia rodzicem, czyli o duchowym zrodzeniu
na drodze autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego 315

Recenzje

*Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania
i edukacji.* Red. M. Kisiel i T. Huk. Katowice, Oficyna Wydawnicza
Wacław Walasek 2009, ss. 342, ISBN 978-83-60743-19-5 (*Anna Wa-
toła*) 333

„Biuletyn dla Nauczycieli” 2009, nr 2 (*Mirosław Kisiel*) 337

Wstęp

Doris Lessing we wstępie do jednej ze swoich najlepszych powieści, utyskując na brak zrozumienia krytyków dla artystów (które my możemy pojmować znacznie szerzej: jako trudności w porozumieniu się człowieka z człowiekiem), napisała, iż jest to konsekwencją kształcenia, jakiemu poddane są dzieci. Na starcie bowiem i cały czas spędzony w szkole wychowankowie poddawani są swoistej klasyfikacji — jak nazywa to Noblistka, może mało finezyjnie acz adekwatnie — niczym w **końskiej gonitwie**. Edukacja rozpoczyna się „od ocen, nagród, lokat przydziału do grup w zależności od zdolności, przyznawanych gwiazdek — a w wielu szkołach wciąż także pasków [...]. Od samego początku dziecko uczy się takiego myślenia — zawsze w kategoriach porównań, zwycięstw i porażek. Jest to system rugowania: słabsi są zniechęceni i odpadają. Jest to system skonstruowany tak, by dawał kilku wygranym, którzy wciąż ze sobą rywalizują” (Lessing, 2009, s. 17). A przecież indywidualne talenty dziecka, „bez względu na iloraz inteligencji, mogłyby pozostać w nim na całe życie, ubogacając je i wszystkich wokół, gdyby nie były traktowane jak akcje, których cenę wyznacza przyszły sukces. Drugą rzeczą wpajaną od samego początku jest nieufność wobec własnych sądów. Dzieci uczy się uległości wobec autorytetów, powoływania się na cudze opinie i decyzje, dostosowywania się i cytowania. Tak jak w polityce — dziecku wpaja się, że jest wolne, że jest demokratą o wolnej woli i nieskrępowanym umyśle, że żyje w wolnym kraju, że podejmuje własne decyzje. A zarazem jest ono więźniem założeń i dogmatów swoich czasów, których nie kwestionuje, gdyż nigdy nie poinformowano go o ich istnieniu. [...] edukacja była

właśnie tym — szukaniem cudzych ocen, przystosowywaniem się do autorytetów, do »opinii z zewnątrz« [...]» (Lessing, 2009, s. 17—18).

Jakież może być efekt takiego kształtu nauczania-uczenia się najmłodszych? Przestrzegał nas przed skutkami odtwórczej i transmisyjnej edukacji Stanisław Bortnowski (1998). Uważał, iż uczniowie szkół wszystkich szczebli, także uczelni wyższych, często stają się absolwentami — i to z całkiem niezłym rezultatem końcowym — nie będąc autorami żadnej własnej myśli. Wciąż ceni się bardziej w praktyce pedagogicznej posiadanie powielanych informacji niż oryginalne, osobiste poszukiwanie (wystarczy prześledzić realizowane programy nauczania), a uczniowie twórczy, myślący, wątpiący i pytający nie są premiowani, a raczej piętnowani. I choć postulat wprowadzania „edukacji w poszukiwaniu śladów” (zob. Klus-Stańska, 2000, s. 123 i nast.) już mocno się zestarzał, to nie zagościł jeszcze na dobre w szkolnej rzeczywistości. Mnóstwo natomiast pozorowanych praktyk **okołokreacyjnych**, debat i szkoleniowych konferencji. Brakuje jednak faktycznego transferu idei do działań nauczycielskich. Lessing uznaje, że powinniśmy poinformować o takim stanie rzeczy młodych ludzi, a nie zwodzić ich obietnicami rozwoju. Należy ujawnić to wprost, posługując się takim oto wyznaniem: „[...] przekazujemy wam tu amalgamat współczesnych uprzedzeń i wyborów dokonywanych w tej konkretnej kulturze. Pobieżne spojrzenie na dzieje świata uświadomi wam, jak jest to ulotne. Uczą was osoby, które potrafiły przystosować się do reżimu myśli wypracowanych przez ich poprzedników. To system, który sam się utrwała. Co odważniejsi i nastawieni bardziej indywidualistycznie spośród was będą zmuszeni odejść i szukać własnych sposobów edukacji, i wyrabiać sobie własne sądy. Ci, którzy zostaną, bezustannie muszą pamiętać, że są urabiani i kształtowani tak, by zaspokajać ograniczone, szczególne potrzeby tego konkretnego społeczeństwa” (Lessing, 2009, s. 19). I jest dokładnie tak jak pisze Lessing: kto nie zgadza się na powielanie i powtarzalność — rezygnuje, a zostają ci, którzy podporządkowują się gotowym i zebrany jak w hipermarkecie ideom. A przecież nauczyciel — w myśl ponowoczesnych koncepcji — winien pełnić służbę „w praktyce emancypacji i dyskursie wolności”, winien być **transformacyjnym intelektualistą** otwartym na artykułowanie indywidualnego, podmiotowego stanowiska (Śliwerski, 2009, s. 47).

Poszukiwanie drogi kształcenia jednostki niezależnej, rozumiejącej konieczność stałego aktualizowania własnych możliwości, mającej odwagę, by zmierzać do ciągłego modyfikowania strategii działania stosownie do pojmowania zmieniającej się rzeczywistości i transgresyjnego wykraczania poza swoje ograniczenia, okazuje się przeto wciąż wartym namysłu obszarem dociekań pedagogicznych. Zygmunt Bauman powiedział, iż zmiana jest istotą „nowoczesnego sposobu istnienia. Przestaje się być nowocze-

snym, gdy tylko rezygnuje się z unowocześniania, opuszcza ręce i przestaje majstrować przy sobie i otaczającym świecie” (Bauman, 2007, s. 78).

W niniejszym tomie „Chowanny” autorzy artykułów sytuują swoje rozważania właśnie w przestrzeniach unowocześniania siebie, rozumianego jako autokreacja i ekspresja twórcza, uzupełnionych jeszcze o walor artystycznej edukacji, która — zgodnie z doniesieniami z badań przytoczonymi przez autorów — okazuje się najpełniejszym sposobem permanentnego budowania i pielęgnowania własnej wyjątkowości. Kolejne artykuły ujęte zostały w pięciu grupach tematycznych, różnicujących problematykę zgodnie z materia i specyfiką tworzenia. Część I to *Kreacja — rozwój — aktywność artystyczna*, II — *Język — tekst — tworzenie siebie*, wreszcie III, skoncentrowana na wizualizacjach: *Obraz — wizja — samopoznanie*, i IV, mieszcząca teksty dotyczące wsparcia rozwoju i terapeutycznych walorów kreacji: *Twórczość — profilaktyka — wsparcie*. Opracowania pomieszczone w poszczególnych częściach prezentują zarówno teoretyczne wyznaczniki tworzenia, jak i analizę empirycznych eksploracji, przynoszą zatem materiał inspirujący dla czytelników. Będą nimi niewątpliwie otwarci i kreatywni pedagodzy, czerpiący natchnienie dla własnych działań praktycznych, ale też studenci pragnący określić swoje pola badawcze i stawiający pytania o transformatywną tożsamość. Zainteresowani problematyką czasopisma mogą okazać się również poszukujący odniesień dla własnej twórczości artyści oraz animatorzy artystycznych działań dzieci i młodzieży.

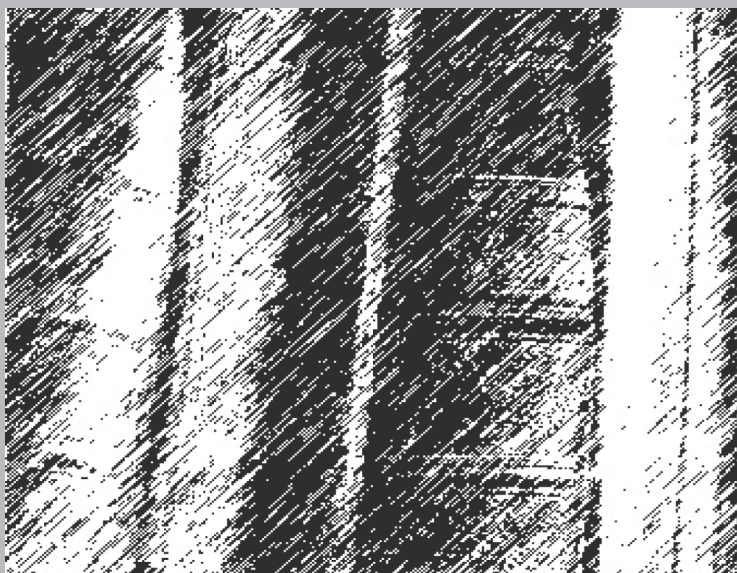
Niejako w finale umieszczono artykuł odmienny, ukazujący aspekt autokreacyjny rodzicielstwa adopcyjnego; i tylko pozornie tekst ten wybiega poza zakres zainteresowania tomu. W nim bowiem najbardziej uwidoczniła się idea budowania samego siebie, właśnie — co dla nas niebywale istotne — w wymiarze wolności i niezależności, które nie wykluczają pełnego bycia z innymi ludźmi. Tworzenie siebie nie miałyby przecież sensu, jeśli kończyłoby się na podmiocie, konieczne jest dzielenie się sobą i transgresja, która buduje wciąż nowe wyzwania w relacjach z drugim człowiekiem.

Przesłanie pomieszczonych w tym tomie tekstów można doskonale zezemplifikować myślą zaczerpniętą z bogatej spuścizny Antoniego Kępińskiego. W *Rytmie życia* pisze on bowiem: „postawa artystyczna jest postawą wolności, w tym sensie, że szuka się w niej wypowiedzenia tego, co w nas jest najbardziej indywidualne i spontaniczne, a tym samym zrzucenia z siebie uwierających masek i więzów” (Kępiński, 2003, s. 73).

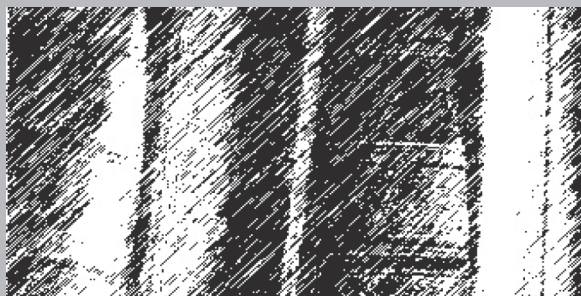
Bibliografia

- Bauman Z., 2007: *Tożsamość. Rozmowy z Genetto Vecchim*. Tłum. J. Łaszczyński. Gdańsk.
- Bortnowski S., 1998: *Jak uczyć poezji?* Warszawa.
- Kępiński A., 2003: *Autoportret człowieka. Myśli — aforyzmy*. Wybór i wstęp Z.J. Ryn. Kraków.
- Klus-Stańska D., 2000: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Lessing D., 2009: *Wstęp*. W: Eadem: *Złoty notes*. Tłum B. Maliborski. Warszawa.
- Śliwerski B., 2009: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków.

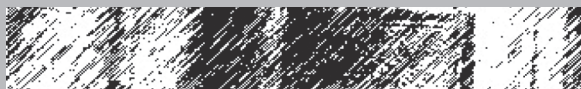
Katarzyna Krasoń



Artykuły



Kreacja — rozwój — aktywność artystyczna



JANINA USZYŃSKA-JARMOĆ

Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane

What we don't know about creativity at school? Areas which have been deformed, ignored and/or neglected

Abstract: The aim of this article is to present various dimensions and areas of students' creative activity at school. The analysis of these dimensions, made on the basis of observations and scarce, individual examinations conducted so far in Poland, aims at determining the main empirical directions for diagnostic examinations, which should be taken up as a starting point for the ideas about formulating concepts of creative education and education for creativity at schools at different levels of education.

The author presents the hypotheses and possible research problems concerning the conditions, contents, methods and conditioning for developing students' creativity at school. These problems are located in three areas of education for creativity in Polish schools. They include the deformed, ignored and neglected areas.

Key words: creativity at school, research of creativity in education.

Wstęp

Postulat rozwijania kreatywności człowieka od lat głoszony jest przez przedstawicieli psychologii edukacyjnej, psychologii twórczości, pedagogiki ogólnej, a szczególnie pedagogiki twórczości. Autorzy tego postulatu podkreślają pozytywną rolę twórczej aktywności jednostki w osiągnięciu sukcesów nie tylko w szkole, ale i we wszystkich dziedzinach działalności w życiu dorosłym, w osiągnięciu poczucia dobrostanu psychicznego i zdrowia społecznego, także w procesie samorealizacji. Stan i sposób realizacji tego postulatu w szkołach polskich, na wszystkich szczeblach edukacji, nie były do tej pory przedmiotem szeroko zakrojonych badań empirycznych, choć analiza krytyczna aktualnej rzeczywistości edukacyjnej, odnosząca się do problemów rozwijania twórczości uczniów, dokonywana była już wielokrotnie. Należy stwierdzić, że analizy takiej dokonywano głównie na podstawie wycinkowych obserwacji rzeczywistości szkolnej i siłą rzeczy analiza ta nie miała charakteru kompleksowych badań. Znanych jest natomiast sporo badań o charakterze diagnostycznym, prowadzonych wśród uczniów szkół różnych szczebli edukacji, badań zmierzających do ustalania poziomu twórczości w dziedzinie plastycznej, muzycznej, ruchowej, werbalnej. Należy podkreślić też, iż dotychczas przeprowadzone badania nad twórczością w szkole zmierzały najczęściej do wykazania, że twórczość w szkole jest możliwa, daje się rozwijać dzięki specjalnym programom i/lub metodom pedagogicznego wsparcia (patrz prace takich autorów, jak: Krzysztof Szmidt, Wiesława Limont, Katarzyna Krasoń, Janina Uszyńska-Jarmoc, Hanna Krause-Sikorska, Urszula Szuścik, Jolanta Bonar, Dorota Czelakowska).

W tekście tym przedstawię możliwie szerokie spojrzenie na praktykę edukacji do twórczości, które może być dokonane z trzech perspektyw: analizy obszarów ignorowanych, zdeformowanych i/lub zaniedbanych. Analiza taka stanowić może punkt wyjścia w procesie planowania empirycznych, kompleksowych badań diagnostycznych dotyczących stanu edukacji twórczej i do twórczości na wszystkich szczeblach edukacji w Polsce. Natomiast raport z badań mógłby stać się podstawą do podjęcia szerokiej dyskusji nad wyznaczaniem możliwych głównych kierunków zmian i sposobów ich przeprowadzenia w edukacji.

Twórczość w szkole — obszary zdeformowane

Na podstawie przeglądu dostępnej literatury psychologicznej i pedagogicznej, obserwacji pracy współczesnej szkoły oraz badań własnych (Uszyńska-Jarmoc, 2007) można wskazać kilka hipotetycznych cech edukacji pretendującej do miana twórczej lub edukacji do twórczości. Jako pierwsza nasuwa się hipoteza, że w większości szkół twórczość reaktywna¹ dominuje nad proaktywną, czyli taką, która byłaby podejmowana przez ucznia spontanicznie w wyniku odczuwania różnorodnych potrzeb: poznawczych, społecznych lub biologicznych, a ponadto byłaby aktywnością motywowaną wewnętrznie, a nie podejmowaną ze względu na presję zewnętrzną. Twórczość reaktywna jest zawsze „udydaktyczniona”, wynika z powszechnie prezentowanej, choć nie do końca uświadamianej sobie przez nauczycieli, orientacji „poprawnościowej”², widocznej w działaniach edukacyjnych zmierzających do osiągnięcia określonych z góry standardów. Nauczyciele, proponując działania w ich mniemaniu twórcze, usiłują realizować wyznaczone przez siebie cele operacyjne, które mają charakter bardzo szczegółowo określonych przewidywanych rezultatów i dotyczą bez wyjątku wszystkich uczniów. W efekcie tego w edukacji może być realizowana nie dziecięca, lecz nauczycielska wizja wytworów twórczości, a przecież dziecko i nauczyciel ze względu na diametralnie różne dotychczasowe doświadczenia działają w zupełnie odmiennych światach — inaczej spostrzegają tę samą rzeczywistość wokół siebie. Dlatego też twórczość reaktywna łączyć się może w odczuciu uczniów z instrumentalnym przymusem, ponieważ z góry określone są nie tylko treści tworzenia, ale także forma wypowiedzi. Warto byłoby określić, na ile i jak często nauczyciele dopuszczają w swoich działaniach oprócz twórczej aktywności kierowanej również twórczą aktywność spontaniczną i inspirowaną. Aktywność ucznia, która ma charakter twórczości reaktywnej, można z góry zaplanować, natomiast twórcza aktywność spontaniczna i inspirowana wymusza inne podejście do programu, mianowicie nie jego realizację, lecz „stawanie się”. Zatem warto poddać badaniom fakt zarówno planowania, jak i sposobów dokumentowania oraz interpretacji tego, co się wydarzyło w procesie edukacji twórczej.

Na podstawie obserwacji rzeczywistości edukacyjnej można wysunąć kolejną hipotezę, którą warto zweryfikować w badaniach, a mianowicie: narzuconą przez nauczycieli, zunifikowaną twórczość w szkole cechuje infantylnizm treści. Założenie to powstało podczas analizy wielu scena-

¹ Twórczość reaktywna wynika z konieczności wypełniania zadań proponowanych przez nauczyciela, jest to twórczość „zadana”, wymuszona, motywowana zewnętrznie.

² O tego typu orientacji pisze w swoich publikacjach D. Klus-Stańska.

riuszy proponowanych w czasopismach metodycznych. Wynika z niej, że poza tematyką różnych „landii” (która ma wiele twarzy, np. nibylandia, zabawolandia, śmiecholandia, fikolandia, dziwnolandia...) lub tematyką „ufoludków” trudno jest nauczycielom zaproponować uczniom poważniejsze tematy stanowiące bodźce do tworzenia nowych i oryginalnych pomysłów ulepszania świata oraz siebie samego lub kreowania nowych wizji siebie i świata. Wydaje się, że w opinii nauczycieli twórcza aktywność dziecka w szkole pełnić ma jedynie funkcję relaksacyjną, która wyraża się w tym, że odciąża umysł po trudnej pracy intelektualnej nad zagadnieniami z zakresu edukacji matematycznej, polonistycznej, przyrodniczej. Tak pojmowana twórczość ucznia w szkole stanowi jedynie dodatek do edukacji podstawowej, jest zatem swoistą „bizuterią edukacyjną”.

Analiza programów nauczania i scenariuszy zajęć pozwala wysunąć kolejną hipotezę, iż twórczość w szkole ujmowana jest wąsko i niesymetrycznie, co znaczy, że sprowadza się ją jedynie do uruchamiania i stymulowania pojedynczych właściwości intelektualnych (myślenia lub/i wyobraźni twórczej), natomiast rzadziej stymuluje się rozwój tych cech osobowości i właściwości motywacji, które w literaturze psychologicznej uznawane są za ważne i sprzyjające tworzeniu. Można także zakładać, że wąskie i niesymetryczne traktowanie twórczości przejawia się w szkole również w tym, że twórczość sprowadza się jedynie do jednego z czterech jej aspektów, mianowicie do wytworu. Natomiast ignoruje się najczęściej trzy pozostałe aspekty twórczości: to jest twórczość jako proces, jako zespół cech osobowości i jako zespół uwarunkowań społecznych. Poza tym twórczość w szkole to aktywność częściej indywidualna niż zespołowa, „teamowa” — będąca wynikiem interakcji społecznych. Nie jest zatem traktowana jako produkt organizacji.

Można także założyć, że twórczość uprawiana w szkole ma charakter okazjonalny, co znaczy, że nauczyciele przypominają sobie o niej w sytuacjach przygotowań do świąt, uroczystości, rocznic lub w związku z innymi ważnymi wydarzeniami społecznymi. Tak uprawiana twórczość jest jednocześnie kontrolowana zewnątrz, oceniana przez nauczycieli poprzez porównywanie wytworów ucznia z osiągnięciami innych, wzmacniana w uczniu dążeniem do uzyskiwania dobrej lokaty w rankingach. To zaś może powodować, że w opinii nauczycieli istniejące różnice indywidualne pomiędzy uczniami mają charakter wertykalny, a nauczyciele wykazują silną tendencję do niwelowania zaobserwowanych różnic w imię wyrównywania szans edukacyjnych. W takiej sytuacji uczniowie najzdolniejsi tracą w szkole czas, nie rozwijając swoich możliwości³.

³ Z badań skandynawskich wynika, że uczniowie bardzo zdolni tracą w szkole 100% czasu. Zob. także wyniki badań: Uszyńska-Jarmoc, 2007 i 2008.

Inny problem, który warto zweryfikować w badaniach empirycznych, dotyczy pytania o możliwość uprawiania twórczości przez tych uczniów, których nie stać na opłacanie dodatkowych zajęć prowadzonych przez specjalistów. Wiadomo, że poza szkołą uczniowie mają większe szanse uprawiania autentycznej, pełnej ekspresji twórczości, wolnej od ocen zewnętrznych, gdzie sam proces tworzenia jest ważniejszy niż jego wynik.

Kolejną ujemną stroną edukacji do twórczości może być to, że jej treści zwykle opracowywane są przez nauczycieli w autorskich, oddzielnych programach, nierzadko stanowiących swoisty dodatek, niezintegrowany z obowiązującym, wybranym i realizowanym przez nauczyciela programem edukacyjnym. Poza nielicznymi przykładami programów i pakietów edukacyjnych w klasach początkowych uwzględniających treści edukacji do twórczości, w ogólnych programach nauczania niewiele można znaleźć treści odnoszących się do aktywności twórczej podejmowanej w ramach różnych dziedzin edukacji, np. matematycznej, przyrodniczej, społecznej.

Reasumując tę część rozważań, można założyć, że cele i wyniki twórczej aktywności ucznia w szkole mogą wskazywać na taką edukację, której funkcją jest utrwalanie zmiany społecznej, nie dokonywanie zmian. Tak uprawiana twórczość w szkole lokuje się w ramach pedagogiki nawiązującej do założeń behawioryzmu.

Osiągnięcia rozwojowe dziecka — obszary ignorowane w edukacji do twórczości

Analiza podstaw programowych, programów nauczania, poradników metodycznych, a także scenariuszy zajęć edukacyjnych pozwala założyć, że w praktyce szkolnej odczuć można wyraźnie brak osadzenia programów edukacyjnych związanych z twórczością z jednej strony — w jakiejś jednej, ogólnej teorii twórczości⁴, a z drugiej — w psychologicznej koncepcji rozwoju człowieka⁵. Tymczasem wymienione dwa warunki są niezbęd-

⁴ Przyjęcie określonej teorii twórczości implikuje nie tylko cele, treści i metody stymulowania kreatywności, które uznamy za ważne dla twórczego rozwoju człowieka, ale także uwarunkowania i kontekst rozwoju ucznia.

⁵ Przyjęcie określonej teorii rozwoju człowieka implikuje myślenie, które będzie nam towarzyszyć w określaniu istoty, celu, sensu i mechanizmu rozwoju, następnie rozumienie faz, okresów lub stadiów rozwojowych, ale także wyznaczenie określonej roli w procesie rozwoju dziecka. Ponadto przyjęcie określonej teorii rozwoju dziecka wiąże się z tym, jakie czynniki uznamy za stymulatory, a jakie za inhibitory rozwoju.

ne do tego, aby w następnym kroku można było wypracować autorski model edukacji do twórczości — przez twórczość osadzony w określonym paradygmacie pedagogicznym. Wprawdzie w podstawach programowych dla różnych szczebli edukacji podkreśla się, że najważniejszym zadaniem nauczyciela jest wspieranie ucznia w rozwoju. Zatem wyrażenie „rozwój ucznia” wskazuje na nadrzędny cel i jednocześnie podstawową wartość w edukacji. Autorzy obecnie obowiązującej podstawy programowej nie sugerują jednak nauczycielom jednej, wybranej z wielu istniejących teorii rozwoju człowieka. Zatem termin „rozwój” jest we wspomnianym dokumencie przywoływany ateoretycznie, z pominięciem ujawnienia źródłowych założeń, bez wskazania istoty, mechanizmów, etapów i uwarunkowań rozwoju. Wiadomo przecież, że każda teoria dostarcza nam nieco innego obrazu rozwoju jednostki. Który z nich przyjąć, aby zrozumieć, czym jest rozwój ucznia i jak wspierać go w rozwoju? Rozwój twórczej osobowości ucznia powinien być przecież ujmowany na tle ogólnej koncepcji rozwoju człowieka.

Termin „wspomaganie rozwoju” bywa też nadużywany w celu maskowania rzeczywistego kierowania aktywnością ucznia dla realizacji z góry określonych celów. Bywa także chwytem marketingowym. Bo jak inaczej można rozumieć zestaw standardów edukacyjnych określonych w podstawie, które sugerują nauczycielowi nastawienie się na realizację programu, a nie na potrzeby, zdolności, zainteresowania i preferencje wychowanka? Spełnienie tych standardów prowadzi do ujednoliconego obrazu ucznia dobrze dopasowanego do szkoły i jej wymagań edukacyjnych. Zatem prawdopodobnie szkoła nie znajduje powodów, aby dopasowywać się ze swoim programem i z metodami do dotychczasowych doświadczeń, możliwości i oczekiwań uczniów. Projektując badania nad stanem edukacji do twórczości w polskich szkołach, warto zatem zadać pytania o znaczenia nadawane przez nauczycieli kategorii „pedagogiczne wsparcie”. Dorota Klus-Stańska (2008) wymienia pięć możliwych podejść do identyfikacji i nadawania znaczenia kategorii „wsparcie pedagogiczne” lub „wsparcie dziecka w rozwoju”. Są one następujące:

- podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne — „wspierać to kierować”,
- podejście humanistyczno-adaptacyjne — „wspierać to uczyć być sobą, to akceptować”,
- podejście konstruktywistyczno-rozwojowe — „wspierać to organizować środowisko”,
- podejście konstruktywistyczno-społeczne — „wspierać to współpracować”,
- podejście emancypacyjne — „wspierać to skłaniać do krytycznego angażowania się”.

Obserwacja współczesnej praktyki edukacyjnej dotyczącej twórczości w szkole skłania do postawienia kolejnej hipotezy: nauczyciele kierując aktywnością twórczą uczniów, preferują tzw. przekaz szkolny, a więc stosują podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne. Pedagogika oparta na „filozofii” przekazu szkolnego akcentuje termin „nauczanie”, a nie „uczenie się”. Skoro we współczesnej praktyce edukacyjnej daje się zauważyć albo bezrefleksyjne odwoływanie się nauczycieli do kategorii „wsparcie”, albo odwoływanie się do tej kategorii oparte na odmiennym definiowaniu istoty i mechanizmów rozwoju dziecka, to warto zbadać, jaki jest rozmiar tego zjawiska. Bazowanie w praktyce edukacyjnej na odmiennych źródłach teoretycznych prowadzić może do metodycznej idealizacji albo też do demagogicznego upraktycznienia procesu wspomagania ucznia w rozwoju.

Treści nauczania w podstawie programowej i programach cechuje pragmatyzm; ich analiza wskazuje na tendencję do uniformizacji dziecka. Można sądzić, że autorom zależy przede wszystkim na tym, aby edukacja była skuteczna, wydajna, przebiegała sprawnie, bez zakłóceń, realizowała narzucone cele dzięki transmisji wiedzy. Jak zatem w ramach tak rozumianej edukacji ma się znaleźć edukacja do twórczości czy edukacja twórcza? Tendencja do wyrównywania poziomu osiągnięć wszystkich uczniów może być zgubna dla rozwoju tych właściwości dziecka, które są ważne w działaniu twórczym. Wśród nich można wymienić te, które zgodnie z teorią psychospołecznego rozwoju człowieka opracowaną przez Erika Eriksona (1965, 2000), dziecko powinno nabyć kolejno w ciągu czterech faz życia (to znaczy do 12. roku życia), mianowicie: zaufanie do siebie i do świata, autonomia, inicjatywa i poczucie kompetencji. Wymienione właściwości powinny być celem działań edukacyjnych, a następnie warunkiem rozwijania twórczości. Ponadto warto tu podkreślić, że wymienione właściwości — zgodnie z podstawowym zadaniem szkoły, tj. „wspieraniem ucznia w rozwoju” — powinny być nie tylko celem edukacji do twórczości, ale w ogóle nadrzędnym celem edukacji.

W podsumowaniu tej części tekstu można zaproponować, by w badaniach nad stanem stymulowania rozwoju twórczości w szkole uwzględnić aspekt ogólnego rozwoju ucznia. Warto byłoby ustalić, na ile nauczyciele traktują aktywność twórczą jako czynnik rozwoju i czy cele rozwoju twórczości są zgodne z przyjętą przez nich teoretyczną koncepcją rozwoju człowieka. Podejmując badania nad stanem twórczości w szkole i przyjmując na przykład teorię E. Eriksona, trzeba określić, jak bardzo w procesie edukacji respektuje się dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe dziecka, a mianowicie: zaufanie do siebie i świata, autonomię, inicjatywę. Istotne byłoby także sprawdzenie, czy kolejną, przewidzianą dla czwar-

tej fazy życia właściwość rozwoju dziecka, czyli poczucie kompetencji, czyni się podstawowym celem edukacji. W wielu publikacjach podkreśla się, że twórczość w szkole nie musi być traktowana jako cel sam w sobie, ale może być uznana za podstawową wartość i narzędzie edukacji wspierającej rozwój ucznia. Z badań wynika, że dzieci już w młodszym wieku szkolnym dzięki specjalnym programom edukacyjnym, podejmując aktywność twórczą spontaniczną, inspirowaną lub kierowaną, mają szansę poznać siebie — swoje możliwości, zdolności i ograniczenia, i na tej podstawie następnie tworzyć własne wizje siebie w bliższej lub dalszej przyszłości, a następnie podejmować próby działań autokreacyjnych (Uszyńska-Jarmoc, 2007).

W analizie obszarów działalności szkoły w kierunku rozwijania twórczości uczniów ważne jest zbadanie, czy rozwój twórczej aktywności dziecka (tak jak rozwój w ogóle) ujmowany jest jednocześnie w trzech perspektywach: zmian uniwersalnych, zmian wspólnych i zmian indywidualnych. Wydaje się, że w praktyce edukacyjnej najczęściej praca nauczyciela nastawiona jest na stymulowanie zmian uniwersalnych. Ponadto można wysunąć kolejną hipotezę, że stosunek nauczyciela do dzieciństwa wydaje się protekcyjny i instrumentalny, co oznaczałoby, że dzieciństwo jest rozumiane jako okres przygotowawczy do dalszego życia. Warto byłoby zbadać, czy dla nauczycieli okres dzieciństwa jest ważny i wartościowy sam w sobie, zatem także czy twórczość dziecka jest dla niego ważna tu i teraz, czy jedynie służy przygotowaniu do „dojrzałej” kreacji w dorosłości.

Kolejna kwestia warta rozwiązania w toku badań empirycznych dotyczy sposobu rozumienia przez nauczycieli istoty zmiany rozwojowej człowieka jako podstawowego warunku rozumienia i oceniania zachowań ucznia. To wymaga świadomego przyjęcia przez nauczyciela jednego z kilku istniejących modeli zmian. Inny będzie obraz przebiegu procesu rozwijania twórczej aktywności, twórczej osobowości lub twórczych podstaw człowieka w zależności od przyjętego modelu: liniowego, stadialnego, cykliczno-fazowego czy innego. Jeżeli zdecydujemy się na przykład na model cykliczno-fazowy, to jednocześnie musimy uznać fakt istnienia okresów wzmózonej wrażliwości i podatności na określone wpływy zewnętrzne i świadome oddziaływania pedagogiczne. Przyjęcie określonego sposobu rozumienia przebiegu zmiany rozwojowej jest więc tak bardzo ważne w procesie stymulowania rozwoju zasobów twórczych (potencjału, dyspozycji do twórczości).

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w procesie wyznaczania nowych kierunków edukacji do twórczości i przez twórczość powstaje konieczność innego odczytania celów edukacji twórczej nie tylko w kontekście całościowego życia człowieka, ale także w kontekście zmiany spo-

leczej⁶. Być może obecny w pedagogice, ale ignorowany przez nauczycieli termin „zmiana rozwojowa” można byłoby zastąpić terminem „zmiana edukacyjna”. Określenie „zmiana rozwojowa” zarezerwowano by dla psychologów, natomiast określenie „zmiana edukacyjna” byłoby dla pedagogów bardziej zrozumiałe, realne, łatwiej sprawdzalne w praktyce edukacyjnej, możliwe zatem byłoby „rozliczanie” nauczyciela na podstawie oceny rozmiaru dokonanej zmiany edukacyjnej. Zatem pojęcie „zamiana edukacyjna” nie mogłoby funkcjonować w praktyce edukacyjnej jako mit⁷, pusty termin, z którego nikt nikogo nie rozlicza i za który żaden nauczyciel nie ponosi odpowiedzialności. Planując kompleksowe badania nad stanem twórczości w polskich szkołach, warto byłoby poszukać możliwości sprawdzenia, jaka jest faktycznie rola edukacji do twórczości w szkole w zmianie społecznej⁸. Czy jest nią nadążanie za zmianą, adaptacja do zmiany czy stymulowanie zmiany społecznej?

Badania diagnostyczne dotyczące wymienionych obszarów edukacji do twórczości mogą pomóc w wypracowaniu nowego podejścia do wyznaczania standardów jakości działań diagnostycznych nauczyciela. Opisywane w literaturze przykłady różnych podejść do diagnozy zasobów, możliwości i osiągnięć twórczych ucznia sytuują się wciąż w ramach tej samej racjonalności instrumentalnej, to znaczy wyrastają z tej samej pedagogiki, rządzącej się logiką celu i środka. Wydaje się, że jednym z głównych grzechów diagnozy rozwoju potencjału twórczego i kształtowania się osobowości twórczej dziecka jest nadużywanie testów twórczości, wskazujące na badanie twórczego potencjału intelektualnego, wąsko określonych zdolności intelektualnych, tj. myślenia twórczego i wyobraźni twórczej. Kolejnym błędem jest nastawienie nauczycieli na ocenę pojedynczych materialnych efektów aktywności twórczej, dokonywaną na podstawie analizy wytworów. To sprawia, że diagnoza ma zazwyczaj charakter statyczny, a wyniki badań wyrażają się w postaci danych ilościowych, niewiele mówiących o rzeczywistych problemach doświadczanych w procesie tworzenia.

⁶ Warto tu odwołać się do publikacji Margaret Mead *Kultura i tożsamość* (2000) i opisywanych w niej kategorii: kultura prefiguratywna, kofiguratywna i postfiguratywna.

⁷ Z mitem wszechstronnego rozwoju ucznia w szkole już dawno rozprawiła się M. Dudzikowa (2002), ponadto o pozorowaniu działań wspierających rozwój ucznia można przeczytać w tekście *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym* (Uszyńska-Jarmoc 2008).

⁸ Warunkiem przeprowadzenia badań w tym zakresie byłoby wypracowanie pedagogicznego rozumienia zmiany edukacyjnej w kategoriach identityczności i różnicy. Identityczność łączy się z tym, co wspólne, ciągle, powtarzalne, trwałe. Natomiast różnica łączy się ze zmiennością, z labilnością, dynamiką.

Metatwórczość i metauczenie się jako warunek nabywania kompetencji twórczych — zaniedbany obszar edukacji

Rozważania o modelu edukacji do twórczości, czyli zdolności tworzenia nowych, możliwych koncepcji siebie i świata, pozwala wskazać na co najmniej dwa ważne wymiary (składniki) tej edukacji. Po pierwsze, ma to być edukacja o twórczości. Po drugie, ma to być edukacja poprzez twórczość.

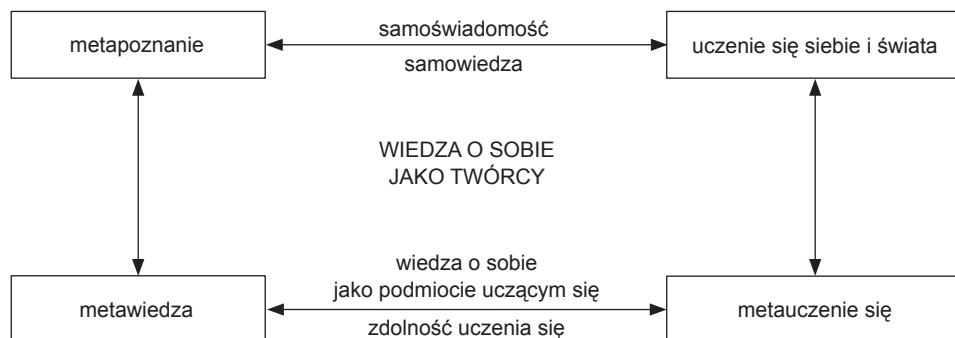
Drugi wymiar edukacji do twórczości nie jest przedmiotem rozważań w tym tekście, ponieważ jest dość dobrze opisany w literaturze naukowej (Uszyńska-Jarmoc, 2007). Natomiast wymiar pierwszy stanowi zaniedbany i w teorii, i w praktyce obszar edukacji w szkole.

Pierwszy wymiar — edukacja o twórczości — wynika z faktu konieczności uczenia się człowieka przez całe życie, ponieważ szkoła, która kończy się na pewnym etapie rozwoju, nie jest w stanie „wyposażyć” człowieka w gotowy repertuar zachowań skutecznych w ciągle zmieniającym się świecie, nie przygotowuje go do kontynuowania procesu uczenia się — świadomego, autonomicznego, zgodnego z własnymi rozpoznanymi możliwościami, zdolnościami i preferencjami poznawczymi. Można zatem sprawdzić w badaniach empirycznych, czy wiedza ucznia o własnym uczeniu się nie jest jedynie produktem ubocznym szkoły.

Ważne byłoby zatem określenie poziomu nie tylko deklaratywnej, ale przede wszystkim proceduralnej wiedzy uczniów o istocie i mechanizmach twórczości, warunkach, metodach i technikach skutecznych w procesie tworzenia, a przede wszystkim wiedzy o potrzebie tworzenia. W takim ujęciu w procesie edukacji do twórczości pojęciem kluczowym staje się „metatwórczość”. Drugim, który w sposób oczywisty wiązałby się z poprzednim, byłby termin „metauczenie się”, który można rozumieć w sposób szeroki i wąski. W ujęciu szerokim można go ujmować jako proces zdobywania wiedzy na temat istoty, celów, mechanizmów, a także zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań uczenia się. Inaczej ujmując: metauczenie się jest procesem nabywania pełnego rozumienia problematyki uczenia się. W takim znaczeniu pojęcie „metauczenie się” obejmuje także: metapoznanie, metawiedzę, metapamięć i metazdolności. Ponadto w szerokim rozumieniu terminu „metauczenie się” mieści się także problematyka poznawania własnego procesu uczenia się, jego uwarunkowań i efektów, w tym także problematyka motywacji wewnętrznej do uczenia się, sposób uczenia się⁹. W węższym ujęciu

⁹ Znany psycholog amerykański Jerome Bruner podkreśla ważną rolę rozumienia procesu uczenia się własnego i innych. Tymczasem paradoksalnie już w edukacji początkowej wymaga się od uczniów umiejętności uczenia się, ale wiedzę fachową o tym procesie

terminy „metapoznanie” i „metauczenie się” można traktować odrębnie, choć jak wskazuje rys. 1, są one powiązane i warunkują się wzajemnie.



Rys. 1. Wzajemne zależności elementów procesu konstruowania wiedzy o sobie jako twórcy wizji świata i siebie

Można założyć, że zagadnienia metapoznania i metauczenia się w pedagogice wczesnoszkolnej i w praktyce edukacyjnej lokują się w obszarze zaniedbanym (zaniechanym lub marginalizowanym), zatem należałoby zaliczyć je do tzw. gorących problemów pedagogiki (zob. Lewowicki, red., 2007), które warto poddać empirycznej weryfikacji, a następnie podjąć wokół nich szeroką dyskusję.

Bibliografia

- Bruner J., 2006: *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Dudzikowa M., 2002: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków.
- Erikson E.H., 1965: *Childhood and Society*. Harmondsworth.
- Erikson E.H., 2000: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań.
- Klus-Stańska D., 2008: *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*. W: *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Red. W. Puślecki. Wrocław.
- Lewowicki T., red., 2007: *W poszukiwaniu perspektyw reformy systemu edukacji i przemian w szkole wyższej*. Warszawa.

sie zdobywają dopiero studenci psychologii i pedagogiki, choć często nie potrafią już z tej nowej wiedzy korzystać w organizowaniu własnego uczenia się w procesie studiowania, ponieważ trudno jest pokonać nawyki budowane latami.

- Mead M., 2000: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Wyd. 2. Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2007: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2008: *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Psychologia Rozwojowa”, T. 13, nr 2.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2009: *Mistyfikacja wspomagania rozwoju dziecka w podstawie programowej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, numer specjalny.



MACIEJ KARWOWSKI

The Creative Mix? Teacher's Creative Leadership School Creative Climate and Students' Creative Self-Efficacy¹

„Twórczy mix?” Twórcze przywództwo nauczyciela, twórczy klimat szkoły i twórcza samoskuteczność uczniów

Abstrakt: Badania prezentowane w artykule podejmują problem relacji między zachowaniami nauczyciela a twórczą samoskutecznością uczniów. Główna hipoteza zakłada, że twórcze (transformatywne) zachowania nauczyciela pośrednio wpływają na twórczą samoskuteczność uczniów. Czynnikiemami pośredniczącymi w tej relacji (mediatorami) są motywacja samoistna uczniów i relacje interpersonalne panujące w klasie. Badania przeprowadzone na uczniach polskich szkół średnich (N = 435) z wykorzystaniem różnych metod i strategii analitycznych (wielokrotna analiza mediacyjna, analiza ścieżek) potwierdziły sformułowaną hipotezę. Rezultaty są dyskutowane w świetle możliwości ich przełożenia na praktyki edukacyjne.

Słowa kluczowe: twórcza samoskuteczność, nauczycielskie przewodzenie, motywacja samoistna, klimat dla kreatywności

¹ Preparation of this article was supported by grant BW 03/07-I and BST 06/07-II from Academy of Special Education for Maciej Karwowski. This support does not imply acceptance or endorsement of the position taken in the article.

Introduction

Overall successes in school, work and life are caused by countless numbers of factors, and explored by different scientific disciplines. Among many conclusions drawn from the research conducted by educational psychologists, the role of self-efficacy is worth highlighting. Bandura's works (1977, 1986, 1993) showed that the efficiency of students' functioning depends not only on the level of abilities, but also on perceived self-efficacy, namely an individual's conviction that he or she is able to cope with problems. Numerous studies (see Bandura, 1997 for a review) confirmed that students with the same level of abilities behave at different efficiency levels. The reason for it often lies in their perceived self-efficacy. A more recent work of Bandura (1997) elaborated the concept of overall self-efficacy and turned its detailed characteristic into specific self-efficacies, also in the area of creativity. The assumption is that to solve problems creatively an individual must not only have creative abilities but also be characterized by a certain level of creative self-efficacy. The important question is what influences such creative self-efficacy, and especially which teachers' behaviors may stimulate it and how. The aim of this study is to show relations between teachers' behaviors typical for transformational leadership and students' self-efficacy. The study was conducted in order to deepen our knowledge of the possible antecedents of creative self-efficacy in the classroom. Teachers' transformational leadership is treated as a main independent variable which strengthens students' confidence in their own creativity. However, the complexity of teacher-student relationship in the classroom suggests that there are many possible mediators of the relationships between teachers' behaviors and students' creative self-efficacy. In this study two possible mediators were tested. The first one is students' intrinsic motivation which is assumed to be influenced by teachers' transformational leadership and which then translates into higher creative self-efficacy. The second mediator is the interpersonal climate in the classroom, understood as trust between students and teachers. It is expected that higher trust level may be caused by teachers' transformational leadership and it may then render higher creative self-efficacy among students more likely.

Creative Self-Efficacy

Creative self-efficacy may be defined as one's belief in one's own competence in the area of creativity. Such efficacy may be analyzed further and in more detail among different domains of creativity, but also at a more general level, such as a belief that an individual has enough abilities to solve problems creatively, is able to find new ways of developing ideas or possesses any talents and abilities which make creative efforts possible. Studies conducted by creativity scholars concentrate on different aspects of creative self-efficacy. Beghetto (2006) analyzed school- and class-level correlates, along with the relations between individual creative styles. Tierney (1997) studied cognitive climate and creative self-efficacy. Karwowski (2009a) concentrated on an accuracy of creative self-efficacy and its individual and social antecedents. Finally, Jaussi, Randel & Dionne (2007) demonstrated the relations between creative self-efficacy and creative personal identity, and Tierney & Farmer (2002) showed influence of creative self-efficacy on work performance.

Beghetto (2006) identified a set of important correlates of self-efficacy among middle and secondary students. He showed that school climate is positively related to creative self-efficacy as well as mastery goals in the classroom. At the same time, creative self-efficacy correlated positively with SES and was higher among males than females.

Tierney (1997) analyzed the relations between creative self-efficacy and creative styles. The author found positive relations between innovativeness as defined in the Kirton (1976) model and creative self-efficacy. Also, the relations between team climate and creative self-efficacy were significant and positive. Cognitive climate was operationalized there as an averaged cognitive style of team members.

Jaussi, Randel & Dionne (2007) made the distinction between creative self-efficacy and personal creative identity. In their conception, although both concepts are significantly related to each other, they are also different in connotation. Creative self-efficacy describes overall belief about one's efficiency in solving creative problems and behaving creatively, whereas creative personal identity is also connected with the issue of how much creativity is valued and to what extent it is treated as an important part of an individual's identity. Both characteristics were significantly correlated, and both were explaining the variance of effective functioning in work environment beyond the second predictor.

A study which revealed moderating effects of self-efficacy was realized by Baer, Oldham, Jacobson & Hollingshead (Baer et al., 2008). The authors showed that when explaining creative efficacy of groups it

is worth to analyze personality of team members and collective creative self-efficacy together. In the groups with higher number of extravert members or people open to experience, creative functioning improves, moderated by the strength of the perceived collective self-efficacy, defined as a conviction that groups are more creative than individuals.

A study of group functioning was also developed by Mathisen and Bronnick (2009) who analyzed the effects of creativity training on creative self-efficacy and found that creativity training may improve creative self-efficacy of participants.

Serious questions in the studies of creative self-efficacy are connected with possibilities of its development in school and classroom settings. The role of the teacher and/or properties of the school climate for students' creative self-efficacy are examples of educationally sound research problems in creativity studies.

Teacher as a Transformative Leader

Transformative leadership is usually understood as a style which “emphasizes collective action and moral and intellectual development, implicates self-concept of followers to work beyond expected levels of performance typically associated with *transactional contingent reward leadership*, which emphasizes goal setting and the provision of rewards when expected levels of performance have been achieved” (Sosik, Kahai, Avolio, 1999, pp. 228—229).

Studies into transformational leadership usually confirm the positive role of this style for creative functioning. Research conducted in different settings, on different groups of participants, and with the use of different methods, generally brings one to similar conclusions. Jung (2000—2001) or Sosik, Kahai & Avolio (1998) reveal a positive influence of transformational leadership on followers' creativity. Despite separate studies (Sosik, Kahai, Avolio, 1999), great majority confirms a positive role of transformational leadership for creativity as well as an inhibiting influence of transactional style of leadership on creative behavior.

The concept of transformational and transactional leadership is rarely applied into school settings and into analyses of teacher behaviors. However, in the latest research (Bezzina, Michalak, 2006; Karwowski, 2010), this concept is also used in an analysis of teacher behaviors. In Karwowski's (2010) study, a Short Scale of Teacher Leadership (SSTL) was developed. This scale measures the intensity of transformational

leadership of the teachers. It is developed to be used by students to describe their teachers as well as for the teachers to evaluate themselves. The scale is composed of ten items, has one-factor structure and is highly reliable ($\alpha = .90$). In the second study presented in Karwowski's paper, the author concluded that the intensity of transformational leadership behaviors is a significant predictor of two of the three dimensions of the climate for creativity (Karwowski, 2009b): interpersonal (trust) and task (task freedom). The third study showed that the intensity of transformational leadership is a significant predictor of a team's successes, but in interactions with a leader's creativity understood both as a level and style. Effectiveness of a team's functioning increased with transformativeness, but only in case of the most creative leaders.

In another study, Karwowski (2009d) showed the relations between teachers' leadership styles and students' intrinsic motivations. Teachers with strong transformational leadership characteristics developed their students' intrinsic motivation more efficiently. Further analyses showed significant mediation effects: teachers' transformational leadership influenced students' intrinsic motivation via the climate for creativity. Both direct and indirect effects were significant, which shows a substantial effect of a teacher's leadership on students' intrinsic motivation and its influences mediated by the climate for creativity.

Although assumption that transformational leadership might affect creativity indirectly by influence on intrinsic motivation and climate seems somehow intuitive, there is confirmation of this line of reasoning in existing research. As Bass & Riggio (2006, p. 54) noted:

Research by Jung, Chow, and Wu (2003) suggests how transformational leadership might affect creativity. First, transformational leaders increase followers' intrinsic motivation (as opposed to the transactional leaders' emphasis on extrinsic motivation), which stimulates creativity (see also Shin & Zhou, 2003). Second, the intellectually stimulating transformational leader encourages followers to think "outside of the box" (see also Elkins & Keller, 2003).

This results show that transformational leaders primarily encourage follower creativity and innovation by providing a climate that supports followers' innovative efforts.

Intrinsic Motivation

Intrinsic motivation is probably one of the most extensively studied antecedents of creativity. Among the different approaches to the studies of intrinsic relations between motivation and creativity, Amabile's et al. (Amabile, 1982; Amabile et al., 1996) studies seems to be known best. In dozens of experiments on the influence of intrinsic and extrinsic motivation on creativity, Amabile et al. proved positive influence of intrinsic motivation and a hindering role of extrinsic motivation on creativity. It was found that competition as well as expectancy of assessment or rewards decrease intrinsic motivation, hence negatively influencing creativity. Those findings are in line with a classic experiment of Kruglanski, Friedman & Zeevi (1971) who discussed the results in line with the cognitive dissonance theory. Sometimes in contemporary studies of the relationship between motivation and creativity, contrasting results and interpretations may also be found. Eisenberger's studies (i.e. Eisenberger, Shanock, 2003) reveal that rewards are not necessarily detrimental for creativity; under certain circumstances they may even relate to creativity positively. Eisenberger's argumentation is as follows: participants in a typical Amabile (i.e. 1982) experiment are asked to produce something: the control group is just asked to draw something, write a haiku or perform a different activity. Additional promise of reward exists in the experimental group. However, in Eisenberger's interpretation, the fact that the group which was promised a reward achieved less creative results is caused by a misunderstanding of the participants as to what is going to be evaluated. Children think about something that will be accepted by their teachers and because school promotes algorithmic solutions, they create such products. If they knew that creativity is required, their products would be much more creative, Eisenberger and Shanock (2003) argue. As a matter of fact, results from Amabile's experimental groups are generally rated higher in aesthetic or technical values, which fact confirms Eisenberger's reasoning. Hennessey & Amabile's (1998) answer to those critics rejects this point, arguing that many times in their experiments participants were asked to be creative, and the profile of the results did not change.

There is a visibly smaller number of works where relations between creativity and motivation treated as orientation are studied. In Amabile et al. (1994) paper, significant relations between intrinsic motivation and different measures of creativity exist. It was found that people motivated intrinsically are more innovative, whereas people motivated extrinsically are more adaptative. Cumming, Hall, Harwood & Gammage (Cum-

ming et al., 2002) showed that young swimmers who are characterized by a balance between intrinsic and extrinsic motivation are most open to using their imagination.

Prabhu, Sutton & Sauser (2008) proposed and empirically confirmed that intrinsic motivation may be treated as a significant mediator of relations between certain personality traits and creativity, and extrinsic motivation as a moderator of those relations. It was also shown that intrinsic motivation was significantly and positively correlated with openness to experience, an individual's self-efficacy and with perseverance. Extrinsic motivation was significantly and negatively connected with openness, hence revealing higher level of rigidity among extrinsically motivated people.

Karwowski & Gralewski (in press) developed and empirically tested the hypothesis of motivational synergy formulated by Amabile (1993). They found significant interactional influence of both motivational orientations (intrinsic and extrinsic) on factors which contribute to such creative attitudes in the model of Popek (2001) model as nonconformity and heuristic behaviors. It was found that those creative characteristics tend to increase with extrinsic motivation but only if intrinsic motivation is high. Although the study was cross-sectional and the authors called for experimental and longitudinal research, the latter demonstrates significant consequences for the education of creativity, namely development of intrinsic and extrinsic motivational orientations as an effective way to fulfill one's creative potential.

Creative Climate

Creative climate is differently understood and operationalized in many theories (see for example Amabile et al., 1996; Anderson, West, 1998; Ekvall, 1996).

In Karwowski's (2009b) model, the climate for creativity is understood as beliefs and opinions about workplace or school shared by workers or students. They mainly describe interpersonal relations and conditions (interpersonal component) as well as effectiveness of task realization (task component). There are three main elements in the model: interpersonal, task, and energetic. The interpersonal area describes the relations between people in a school or organization, and is characterized by overall warmth between people in the organization. Trust scale is a measure of this component.

Task area is understood as a practical influence of participants on choice and ways of realizing tasks. Task freedom scale is developed to measure this component. The third element of the model — the energy level — describes the dynamism of the system, its static versus changing character and risk and uncertainty scale was developed to measure this component.

Recent study on climate-creativity relations developed on student samples (Karwowski, 2009c) has revealed curvilinear relationships, which fact indicates that creativity requires a kind of “golden mean,” and may be effectively enhanced in a non-greenhouse atmosphere.

The assumed relations among the three components of the model, namely interpersonal, task and energetic components are highly interactive — meaning that the various configurations of each could bear creative effects. It is possible to expect creativity where a high level of interpersonal coherence is accompanied by high task-related coherence, and entirety of all mechanisms is additionally fuelled by positive energy. Conflicts, if they appear at all, are rather of task-related than interpersonal character. However, due to the equifinality known as characteristics of complex systems (Gresov, Drazin, 1997), other coincidences of elements may also be fruitful for creativity.

Theory and Hypotheses

Based on the presented research overview, the question of possible relations between discussed variables arises. There are at least three possible patterns of relations between them. Firstly, it may be assumed that both classroom climate and students’ intrinsic motivation will work as mediators between teachers’ leadership and students’ creative self-efficacy. Such relationships are presented in Figure 1 (Model 1a) and may be analyzed with the use of both multiple mediator analysis (Preacher, Hayes, 2008) and path analysis. The first model is treated as a baseline, to which the two consecutive models described below are compared. It is reasonable to think that the teacher’s transformational leadership will positively influence the climate in the classroom, especially its interpersonal component. Therefore, basing on previous discussions it is assumed that:

H1. Teacher leadership will influence students’ creative self-efficacy, but mediation of class climate is expected. A teacher’s transformational leadership will positively influence the level of trust in the classroom, which will influence students’ creative self-efficacy.

Although this hypothesis lacks strong support in existing research and may be treated as intuitive, there are indirect arguments in favor of such expectations. Descriptions of transformational leaders (Bass, Riggio, 2006) highlight their insistence on commitment, loyalty and satisfaction of followers (Bass, Riggio, 2006, pp. 32–47) and also on possibilities of transformational leadership to be helpful in reducing stress in teams and organizations (Bass, Riggio, 2006, p. 77). Although there are no comparable studies in education it may be expected that the pattern of relationship will be quite similar, and transformational behavior of the teacher will make classroom climate more trustful.

Analyzing the data presented in Karwowski's (2009d) research it is also hypothesized that:

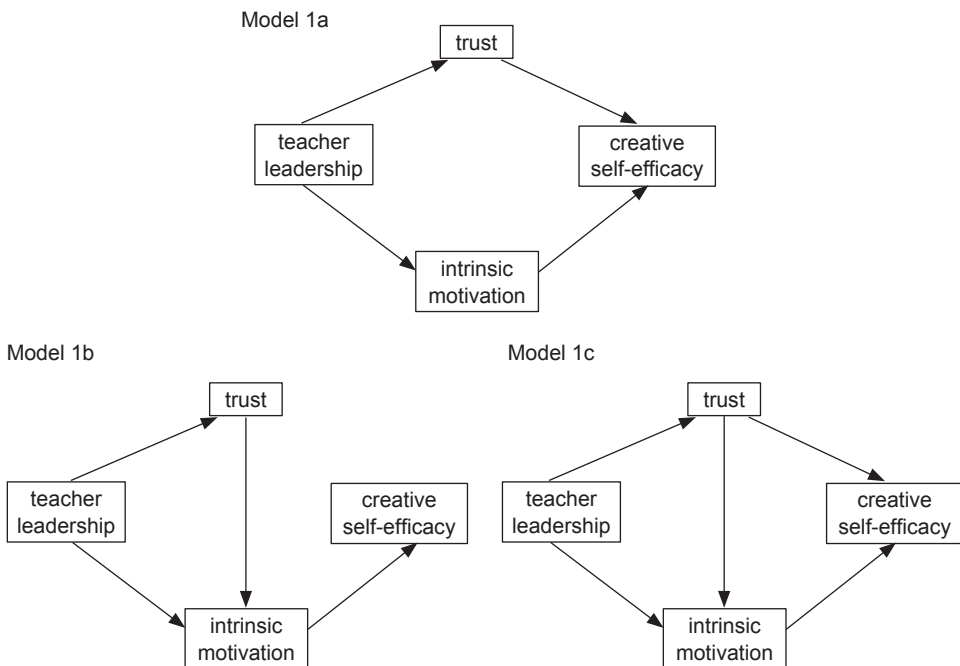


Fig. 1. Hypothetical models of the relations between teacher leadership, creative climate, intrinsic motivation and creative self-efficacy

H2. Intrinsic motivation will mediate the influence of teachers' transformational leadership on students' creative self-efficacy.

Basing on the findings of Karwowski, it was decided to check whether the climate for creativity influences the students' intrinsic motivation. In such style of relations, the tested model will look similarly to those pre-

sented in Figure 1 as Model 1b. It was verified with the use of structural equation modeling. Another hypothesis was formulated:

H3. The level of interpersonal trust in the classroom will positively influence students' intrinsic motivation.

Last but not least, one additional model was included in the analyses. In this model, mediated by intrinsic and direct motivation, we tested paths from creative climate to students' creative self-efficacy. This model is presented in Figure 1 as Model 1c.

Method

Participants

Participants were students from Polish middle and high schools ($N = 435$); among them, 40% were male and 60% were female. Participants' age ranged from 13 to 19 years with $M = 15.8$ and $SD = 1.87$.

Measures

Teachers' Transformational Leadership. Teachers' transformational leadership was measured with the use of Short Scale of Teacher Leadership (SSTL; Karwowski, 2010). This scale consists of ten items, it has a single-factor structure and is characterized by high overall reliability, with $\alpha = .87$. It was developed to assess the level of teachers' transformational leadership as perceived by the students.

School and Class Creative Climate. School Creative Climate Questionnaire (SCCQ) was used to measure creative climate. SCCQ is a 44-item, paper-and-pencil questionnaire with 5-point Likert-type scale (ranging from "definitely not" to "definitely yes"). It measures three main components of classroom and school atmosphere, as per Karwowski's (2009a) model. The creative climate is understood there as consisting of three components: interpersonal (measured by trust scale), task (measured by task freedom scale) and dynamism (measured by risk and uncertainty scale). In the presented research, scales were characterized by acceptable to good reliabilities: trust $\alpha = .70$, task freedom $\alpha = .91$ and uncertainty $\alpha = .64$. In this study, only the trust scale was used in further analyses.

Motivational Orientations. Revised Polish version of Amabile et al. (1994) Work Preference Inventory, developed by Karwowski (2009d,

2010), was used. The first order structure of the scales is nearly the same as in the original version of the instrument, yet the second-order factor structure differs. In Karwowski's study, conducted during exploratory and confirmatory factor analyses, it was proposed that the intrinsic motivation scale consists of three second-order scales called "flow," "internal motivators" and "challenge." Extrinsic motivation consists of "goal formulation," "goal clarity" and "external motivators." The two first-order scales in this study are characterized by acceptable reliability, intrinsic motivation $\alpha = .69$ and extrinsic motivation $\alpha = .64$. Only those scales were used in further analyses.

Creative Self-Efficacy. Three items measured on the 5-point ("definitely not" — "definitely yes") Likert-type scale were used to assess students' creative self-efficacy ($\alpha = .78$), intended to measure students' self-perceived abilities to function creatively. The items were (a) "I think I am creative," (b) "I would describe myself as a talented person," (c) "I am gifted enough to manage problems."

Results

Descriptive statistics and intercorrelations. Presentation of means, standard deviation and zero-order, and Pearson's intercorrelations between variables were compounded in Table 1. As it may be found, creative self-efficacy was significantly correlated with the level of trust in the classroom as well as with intrinsic motivation. In the former, the strength of relationships is weak, in the latter — it is substantial. Creative self-efficacy is marginally significantly related to extrinsic motivation but not to teachers' transformational leadership.

Table 1

Descriptive statistics and intercorrelations between variables

Variables in the study	M	SD	1	2	3	4	5
Creative self-efficacy	10.96	2.50	(.78)	.03	.14 ^c	.28 ^d	.09 ^a
Teacher leadership	31.16	10.25		(.87)	.56 ^d	.13 ^c	.05
SCCQ Trust	34.58	6.60			(.70)	.16 ^d	.10 ^b
Intrinsic motivation	40.30	5.41				(.69)	.24 ^d
Extrinsic motivation	40.16	5.36					(.64)

^a $p < .10$; ^b $p < .05$; ^c $p < .001$; ^d $p < .0001$.

Cronbach's α in parentheses on the diagonal.

Teacher leadership is strongly related to the trust scale of creative climate, and marginally to students' intrinsic motivation. Trust in school and classroom is related to both intrinsic and extrinsic motivational orientations.

Further analyses, developed to verify the formulated hypotheses were conducted with the use of two different methods. To verify H1 and H2, both multiple mediators and path analyses were provided.

Multiple Mediator Analyses. The first two hypotheses assumed indirect relations between the perceived teachers' leadership style and students' creative self-efficacy. In relation with H1, classroom climate is hypothesized to be the first mediator of this indirect relation as well as of an intrinsic motivation, which was stated in H2. Multiple-mediator model explained 9 percent of the variance of students' creative self-efficacy. Both mediating effects were statistically significant, in case of intrinsic motivation Sobel's $z = 2.18$, $p = .003$, and $z = 2.47$ $p = .01$ for trust. Those findings confirm H1 and H2. Teacher transformational leadership has no direct influence on students' creative self-efficacy. Illustration of the relations is presented in Figure 2.

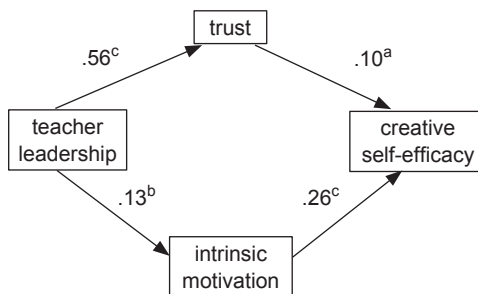


Fig. 2. Empirical baseline model with trust and intrinsic motivation as mediators
^a $p < .05$; ^b $p < .01$; ^c $p < .001$.

Path Models

As stated in the hypotheses section, development of three alternative models was taken into consideration. The first model fully overlapped with multiple-mediator analysis and was treated as a baseline. The second model also consisted of a path from trust to intrinsic motivation and the third one included assessment of the relations from trust to creative self-efficacy both directly and indirectly via intrinsic motivation. The path coefficients are presented in Figures 2—4, and Table 2 summarizes model properties and fits.

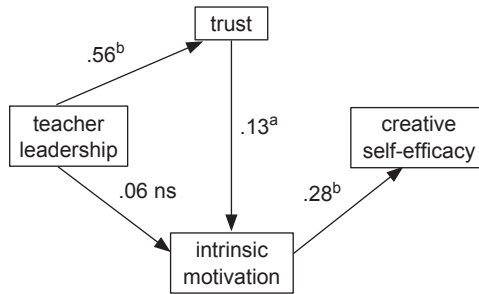


Fig. 3. Alternative empirical model with the path from creative climate to intrinsic motivation
 ns — non significant; ^a $p < .05$; ^b $p < .01$.

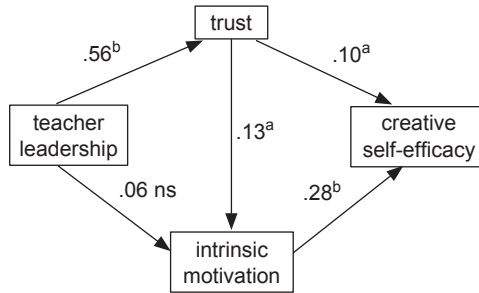


Fig. 4. Alternative empirical model with direct and indirect relations between creative climate and creative self-efficacy
 ns — non significant; ^a $p < .05$; ^b $p < .01$.

Table 2

Indexes of fit of three paths models

Model	χ^2	Cmin/df	NFI	CFI	RMSEA
1a	$\chi^2(2) = 7.56; p = .02$	3.78	.96	.97	.08
1b	$\chi^2(2) = 6.29; p = .04$	3.14	.97	.98	.07
1c	$\chi^2(1) = 2.17; p = .14$	2.17	.99	.99	.05

All three models fit data well and the differences between them are marginal. Significant path coefficient from trust to intrinsic motivation presented in Figure 3 confirms H3, yet lack of the significance of the path from teachers' leadership to students' intrinsic motivation partially opposes H1. This finding suggests that teachers' leadership influences students' intrinsic motivation indirectly rather than directly.

Four fit indexes were used to assess the quality of models: Normed Fit Index (NFI) and Comparative Fit Index (CFI) as well as chi square/

degrees of freedom ratio and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). In all cases, the rule of thumb criteria are found. The first model is characterized by acceptable NFI and CFI values as well as the RMSEA value. The χ^2/df ratio is slightly higher than the recommended boundary value of 3.00, and the χ^2 value is significant, but in fact this model finds its confirmation.

The second model, which also includes causal path from trust (an interpersonal component of creative climate) to the intrinsic motivation, fits slightly better: both fit indexes grow, root error decreases, and Cmin/df value is close to recommended, yet the χ^2 value is still significant. The last model is characterized by an almost perfect fit, achieving fit indexes close to perfect 1, low RMSEA, non-significant χ^2 value and χ^2/df ratio below 3.

The first model, which includes multiple mediators of the relationship between teachers' transformational leadership and students' creative self-efficacy, shows that leadership behaviors are about four times more impactful on trust in the classroom than on students' intrinsic motivation. The paths from those two mediators to creative self-efficacy show contrary results — intrinsic motivation has a twice stronger influence on the dependent variable than does trust among students in the classroom.

As it shows in case of the second model, the path from interpersonal trust to intrinsic motivation is significant but weak, and direct paths from teachers' leadership to students' intrinsic motivation disappear. This finding is an argument for the mediating role of climate in the relationship between teachers' activity and students' creative self-efficacy. Similarly, as in Karwowski's (2009c, 2009d) study, it was shown that students' intrinsic motivation may be indirectly caused by teachers themselves, by improving interpersonal trust. Yet contrary to previous findings the direct path was not proved significant. The path coefficient from intrinsic motivation to creative self-efficacy is slightly higher than in case of the previous model.

The third model, with both indirect (via intrinsic motivation) and direct paths from trust to creative self-efficacy shows that both paths are significant, yet the direct path is almost three times weaker than that from intrinsic motivation to creative self-efficacy.

Discussion

How can teachers be helpful in developing students' creative self-efficacy? This study suggests that there are at least some contributions teachers could make to strengthen young people's beliefs in their creative abilities. Three models with different patterns of relationship were assessed. The first hypothesis was initially confirmed by multiple mediator analysis and path analysis. Teachers' transformational leadership influenced students' creative self-efficacy indirectly by interpersonal relations in the classroom as well as by students' intrinsic motivation. However, values of standardized path coefficients are worth attention and mentioning. It may be concluded that teachers' possibilities to influence the climate in the classroom are about four times greater than possibilities for influencing intrinsic motivation. This finding is not very surprising assuming that intrinsic motivation was understood as a stable motivational orientation, closer to classic definition of a trait than a state (see Amabile et al., 1994 for a discussion).

The second formulated hypothesis also assumed influence of creative climate on students' intrinsic motivation, following earlier research (Karwowski, 2009c, 2009d). The structural model confirmed this assumption, yet simultaneously, the positive relationship between teacher leadership and intrinsic motivation observed earlier, disappeared. This result suggests that climate is a mediator of relations between teachers' behavior and students' intrinsic motivation, revealing possibilities of developing students' intrinsic motivation by improving the level of trust in the classroom. Such a result makes the first hypothesis more doubtful. It was proved that teacher behavior which is perceived as typical for transformational leader's influences interpersonal relations in the classroom, which translates into higher intrinsic motivation that, in turn, also strengthens creative self-efficacy. This model is more empirically valid than the first one and is also characterized by a better fit. The third model also supports the more elaborated relationship structure: trust in the classroom influences students' creative self-efficacy both directly and indirectly via their intrinsic motivation.

Overall, the results demonstrate that teachers' role in improving students' self-efficacy is an important one and should translate into more applied conclusions. Transformational leadership in teaching may even be understood as part of creative teaching. As Grainger, Barnes & Scoffham (2004, p. 245) pointed out, "questioning & challenging" and "representing ideas in a variety of ways" are characteristics of creative teaching, and at the same time of teachers' transformational leader-

ship behaviors. The title of Anderson's (2002) paper suggests creative teaching to be a mix of risk, responsibility and love, in line with many definitions of transformational leadership (Jung, 2000—2001) which Sternberg (2005) even called creative leadership. Teachers who take risk, who motivate students to engage in challenging activities and who continuously monitor the relations between students are likely to improve their students' creative self-efficacy. It is then important to teach novice teachers how to behave in a transformational way, how to challenge their students and positively influence the climate in the classroom. Teacher leadership, however, is still understudied area in creativity studies, which calls for empirical studies and findings.

The pattern of the relations found in the empirical study presented in this paper strongly suggests an important role of teachers' behavior in developing students' creative self-efficacy. A teacher who behaves as a transformational leader strengthens the probability of developing positive interpersonal classroom climate and then influences students' creative self-efficacy both directly and indirectly by motivating them intrinsically. On the other hand, it may be obvious that transformational leadership could not be treated as the only factor which influences students' creative self-efficacy, or even as the most important one. There are many other factors, elements, which hypothetically influence students' creative self-efficacy. These could be modeling behaviors, teacher mentoring, teaching-specific strategies, heuristics of creative problem solving and so on. Future studies should also analyze factors other than teachers' transformational leadership.

Limitations and Future Studies

This study as any empirical research has obvious limitations. The first and probably most important of them is the form of conducted research and formulated conclusions. Because the study was cross-sectional, the possibility of reverse causality exists. Creative self-efficacy may influence the perception of both: climate in the classroom and teacher behaviors. Longitudinal and experimental studies should incorporate designs to account for reciprocal causality.

The second limitation lies in the fact that all the data were based on self-reports made by students, and therefore the problem of common method variance exists. In future studies, methods different than self-reporting are needed to maximize validity of the findings.

The third limitation is connected with applied measures. These instruments may raise doubts for two reasons. Firstly, three of four instruments (measures of creative self-efficacy, climate for creativity, and teachers' perceived transformational leadership) were developed recently and are still extensively studied in validation research. Although the reliabilities of the instruments were adequate, future investigations are needed. The second problem — also rightly identified by Beghetto in his study (2006) — calls for more elaborate scales for measuring creative self-efficacy. The scale used in this study was reliable, yet it was composed of only three items. In future, longer scales are welcome to be developed.

Some areas of future research have just been noted as a way to overcome limitations of the study. However, there are also more theoretically sound problems that need to be studied. Probably the most important area of the studies is the relationship between creative self-efficacy and real creative achievements. Especially important is the role creative self-efficacy plays for creative accomplishments — is it an independent variable or maybe a mediator or moderator of the relationship between creative abilities and achievements? Future studies should explore this problem carefully.

The second significant area of research is the development of creative self-efficacy over life-span. According to developmental theories (Erikson, 1951) and findings which show development of the trajectories of creativity (Simonton, 1998, 2000), it may be assumed that these relations may be curvilinear and should be explored further.

A possible interesting question is one about personality predictors of creative self-efficacy. Is it predicted by openness to experience (as creative abilities) or maybe also by conscientiousness or extraversion? This problem also seems interesting and important in understanding creative self-efficacy better.

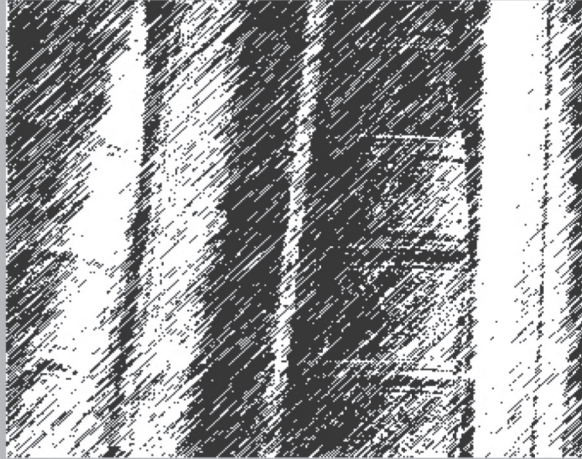
Looking from educational standpoint, future studies should deepen the nature of connections found between creative climate and creative self-efficacy, and are expected to find a clear answer to the question of the direction of causality. Such an answer improves the probability of possible applications of these findings into the school and classroom practice.

References

- Amabile T.M., 1982: *Social psychology of creativity: a consensual assessment technique*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 43, pp. 997—1013.

- Amabile T.M., 1993: *Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace*. "Human Resource Management Review", no. 3, pp. 185—201.
- Amabile T.M., 1996: *Creativity in Context*. Boulder, Colo.
- Amabile T.M. et al., 1994: *The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 66, pp. 950—967.
- Amabile T.M. et al., 1996: *Assessing the work environment for creativity*. "Academy of Management Journal", no. 39, pp. 1154—1184.
- Anderson D.R., 2002: *Creative teachers: risk, responsibility, love*. "Journal of Education", no. 183, pp. 33—48.
- Anderson N.R., West M.A., 1998: *Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory*. "Journal of Organizational Behavior", no. 19, pp. 235—258.
- Baer M. et al., 2008: *The personality composition of teams and creativity: the moderating role of team creative confidence*. "Journal of Creative Behavior", no. 42, pp. 255—282.
- Bandura A., 1977: *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. "Psychological Review", no. 84, pp. 191—215.
- Bandura A., 1986: *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*. "Journal of Social & Clinical Psychology", no. 4, pp. 359—373.
- Bandura A., 1993: *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. "Educational Psychologist", no. 28, pp. 117—148.
- Bandura A., 1997: *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- Bass B.M., Riggio R.E., 2006: *Transformational leadership*. 2nd ed. Mahwah, New Jersey—London.
- Beghetto R.A., 2006: *Creative self-efficacy: correlates in middle and secondary students*. "Creativity Research Journal", no. 18, pp. 447—457.
- Bezzina C., Michalak J.M., 2006: *Authentic Educational Leadership. The Challenge Ahead*. Łódź.
- Cumming J. et al., 2002: *Motivational orientations and imagery use: a goal profiling analysis*. "Journal of Sport Sciences", no. 20, pp. 127—136.
- Eisenberger R., Shanock L., 2003: *Rewards, intrinsic motivation and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation*. "Creativity Research Journal", no. 15, pp. 121—130.
- Ekvall G., 1996: *Organizational climate for creativity and innovation*. "European Journal of Work and Organizational Psychology", no. 5, pp. 105—123.
- Erikson E.H., 1951: *Childhood and Society*. New York.
- Grainger T., Barnes J., Scoffham S., 2004: *A creative cocktail: creative teaching in initial teacher education*. "Journal of Education for Teaching", no. 30, pp. 243—253.
- Gresov C., Drazin R., 1997: *Equifinality: functional equivalence in organization design*. "Academy of Management Review", no. 22, pp. 403—428.
- Hennessey B.A., Amabile T.M., 1998: *Reality, intrinsic motivation, and creativity*. "American Psychologist", no. 53, pp. 674—675.
- Hunter S.T., Bedell K.E., Mumford M.D., 2005: *Dimensions of creative climate: A general taxonomy*. "The Korean Journal of Thinking and Problem Solving", no. 15, issue 2, pp. 97—116.
- Jaussi K.B., Randel A.E., Dionne S.D., 2007: *I am, I think, and I do: the role of personal identity, self-efficacy, and cross-applications of experiences in creativity at work*. "Creativity Research Journal", no. 19, pp. 247—258.

- Jung D.G., 2000—2001: *Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups*. "Creativity Research Journal", no. 13, pp. 185—195.
- Karwowski M., 2009a: *It doesn't hurt to ask... But sometimes it hurts to believe. Accuracy and antecedents of students' creative self-efficacy*. Niepublikowany maszynopis. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Zakład Psychopedagogiki Kreatywności.
- Karwowski M., 2009b: *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa.
- Karwowski M. 2009c: *Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5/6.
- Karwowski M. 2009d: *Uczniowska motywacja — część 2 — wybrane uwarunkowania i konsekwencje*. Niepublikowany maszynopis. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Zakład Psychopedagogiki Kreatywności.
- Karwowski M. 2010: *Nauczycielskie przewodzenie: perspektywy teoretyczne i metoda pomiaru*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 81, p. 51—87.
- Karwowski M., Gralewski J., [in press]: *Zmotywowana kreatywność. Synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*. „Chowanna”.
- Kirton M.J., 1976: *Adaptors and innovators. A description and measure*. "Journal of Applied Psychology", no. 61, pp. 622—629.
- Kruglanski A.W., Friedman I., Zeevi G., 1971: *The effects of extrinsic incentives on some qualitative aspects of task performance*. „Journal of Personality”, no. 39, p. 606—617.
- Mathisen G.E., Bronnick K.S., 2009: *Creative self-efficacy: an intervention study*. "International Journal of Educational Research", no. 48, pp. 21—29.
- Popek S., 2001: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin.
- Prabhu V., Sutton C., Sausser W., 2008: *Creativity and certain personality traits: understanding the mediating effect of intrinsic motivation*. "Creativity Research Journal", no. 20, pp. 53—66.
- Preacher K.J., Hayes A.F., 2008: *Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models*. "Behavior Research Methods", no. 40, pp. 879—891.
- Simonton D.K., 1998: *Career paths and creative lives: A theoretical perspective on late-life potential*. In: *Creativity and successful aging: Theoretical and empirical approaches*. Ed. C. Adams-Price. New York, pp. 3—18.
- Simonton D.K., 2000: *Creative development as acquired expertise: Theoretical issues and an empirical test*. "Developmental Review", no. 20, pp. 283—318.
- Sosik J.J., Kahai S.S., Avolio B.J., 1998: *Transformational leadership and dimensions of creativity: Motivating idea generation in computer-mediated groups*. "Creativity Research Journal", no. 11, pp. 111—121.
- Sosik J.J., Kahai S.S., Avolio B.J., 1999: *Leadership style, anonymity, and creativity in Group Decision Support Systems: The mediating role of optimal flow*. "Journal of Creative Behavior", no. 33, pp. 227—256.
- Sternberg R.J., 2005: *WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. "Educational Psychology Review", no. 17, pp. 191—262.
- Tierney P., 1997: *The influence of cognitive climate on job satisfaction and creative efficacy*. "Journal of Social Behavior and Personality", no. 12, pp. 831—847.
- Tierney P., Farmer S.M., 2002: *Creative self-efficacy: Potential antecedents and relationship to creative performance*. "Academy of Management Journal", no. 45, pp. 1137—1148.



MACIEJ KARWOWSKI, JACEK GRALEWSKI

Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży

Motivated creativity: motivational synergy of youths creative attitude

Abstract: In the article the hypothesis of motivational synergy in creative attitude has been formulated and confirmed. This hypothesis assumes that for development of characteristics important for creativity both intrinsic and extrinsic motivational orientations are important. In the study realized on large sample of high school students ($N = 589$), creative and imitative attitudes were measured using KANH questionnaire and motivational orientations using Polish adaptation of WPI done by Karwowski (2009a). It was found that extrinsic motivation is a significant positive predictor of conformity and algorithmic behavior, in case of nonconformity and heuristic behavior relationships were opposite — intrinsic motivation were positively related and extrinsic motivation related negatively. However significant interactive effect was found, confirming motivational synergy hypothesis. In case of people with high level of intrinsic motivation increasing of extrinsic motivation influenced students' creativity positively. Educational implications of the results are discussed.

Key words: creative attitude, motivational synergy, creativity.

Uwagi wstępne

Pedagogika twórczości swoim podstawowym zadaniem czyni poznawcze i prakseologiczne studia nad rozwojem kreatywności młodych ludzi i pomoc w realizowaniu ich potencjału twórczego. Naiwnością jednak byłoby sądzić, że każda osoba charakteryzująca się postawą czy też zdolnościami twórczymi w przyszłości stanie się wybitnym twórcą. Tak z oczywistych powodów nie jest i być nie może, wybitność jest bowiem z definicji czymś wyjątkowym, rzadkim i dzięki temu właśnie tak atrakcyjnym. Badania pokazujące przełożenie zdolności twórczych w dzieciństwie i wieku młodzieńczym na rzeczywiste osiągnięcia twórcze dowodzą, że korelacja pomiędzy potencjałem a jego realizacją waha się od $r = 0,3$ (Kim, 2008) do $r = 0,6$ (Plucker, 1999). Doskonale podłużne studium Gregory'ego Feista i Franka Barrona (2003) pokazuje, że czynniki osobowościowe są warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym osiągnięć twórczych, a więc nawet najbardziej spektakularne zdolności twórcze nie wystarczą do samorealizacji w faktycznej twórczości, jeśli jednostka pozbawiona jest koniecznych do tego cech osobowości.

Zwrócenie uwagi na konfluencyjny charakter relacji między różnymi aspektami ludzkiego funkcjonowania jest podstawową charakterystyką niemal wszystkich współczesnych modeli, koncepcji i teorii twórczości, których wspólny rys stanowi ich interakcyjny charakter. W innym miejscu (Karwowski, 2009a) wykazano, że interakcyjność ta często jest bardziej postulatem niż rzeczywistością. Niezależnie jednak od tego zarzutu trzeba skonstatować, że niemal wszyscy współcześni teoretycy twórczości rozumieją konieczność uwzględnienia współwystępowania wielu różnych obszarów ludzkiej psychiki: sfery poznawczej i charakterologicznej (Poppek, 2001), aksjologicznej (Strzałecki, 2003) czy motywacyjnej (Amabile, 1983, 1996).

Aktywność twórcza jest działalnością niełatwą, często przynoszącą znoj, trud i załamania. I choć analizy funkcjonowania osób twórczych pokazują wysoki poziom ich psychicznego dobrostanu (Richards, ed., 2002), to trzeba jasno podkreślić, że rzeczywista twórczość wymaga ogromnej wytrwałości i odporności oraz szczególnej konstrukcji motywacyjnej. W innych miejscach (Karwowski, 2006, 2009b, 2009c) zaprezentowano dyskusję na temat związków między orientacjami motywacyjnymi a twórczością, wykazując również w studiach empirycznych, że osoby kreatywne są motywowane w sposób samoistny, natomiast ze wzrostem motywacji celowej spadają zdolności twórcze i rośnie poziom adaptacyjności w funkcjonowaniu.

Trzeba jednak również zwrócić uwagę na możliwe bardziej systemowe i złożone zależności, jakie mogą występować między niektórymi aspektami kreatywności a orientacjami motywacyjnymi. Otóż, idąc tropem wskazanym przez Teresę Amabile i innych (Amabile et al., 1994), warto wziąć pod uwagę możliwość motywacyjnej synergii, jakiej dostarcza jednocześnie współwystępowanie u jednostki motywacji samoistnej i celowej. Zdaniem twórców kwestionariusza WPI do pomiaru orientacji motywacyjnych, taka sytuacja jest możliwa i może dawać interesujące rezultaty.

Celem tego artykułu jest próba empirycznej eksploracji hipotezy synergii motywacyjnej w odniesieniu do postawy twórczej rozumianej zgodnie z modelem sformułowanym przez Stanisława Popka (2000). W dalszej części tekstu stawiamy hipotezę, że wymiarom składowych postawy twórczej: zachowaniom heurystycznym i nonkonformizmowi, sprzyjać będzie współwystępowanie obu orientacji motywacyjnych, tj. motywacji samoistnej i celowej, czyli motywacyjna synergia.

Stanisława Popka interakcyjny model twórczości

Teresa Amabile (1983, 1996), autorka komponentowego modelu twórczości (*componential model of creativity*), twierdzi, że potencjał twórczy jednostki wynika ze skrzyżowania się trzech głównych czynników: zdolności kierunkowych (*domain skills*), zdolności twórczych (*creativity relevant skills*) oraz motywacji autonomicznej (*intrinsic task motivation*). Przez zdolności kierunkowe autorka rozumie wiedzę dotyczącą danej dziedziny twórczości, umiejętności niezbędne do aktywności w danej dziedzinie oraz specjalny talent. W obrębie zdolności twórczych Amabile wymienia: zdolność do długotrwałej pracy (koncentracji), poświęcenie, wytrwałość, zdolność do podejmowania ryzyka i potrzebę nowości. Przez motywację autonomiczną rozumie przede wszystkim zdolność do podejmowania wyzwań (zadań) dla samej satysfakcji płynącej z ich realizacji. Amabile (1983, 1996) zakłada, że osiągnięcia twórcze zależą od interakcji wszystkich trzech komponentów.

Polski badacz twórczości Stanisław Popek jest autorem zbliżonej koncepcji (Popek, 1996), cechującej się jednak większą pojemnością. Popek skonstruował interakcyjny model rozwoju zdolności (Popek, 1987, 1996, 2000, 2001, 2004), nazywany również interakcyjnym modelem twórczości (por. Karwowski, 2009a). Popek, konstruując ten model, przyjął założenie, że różne rodzaje aktywności wymagają udziału

łu innych uzdolnień. Jego zdaniem iloraz inteligencji jest dobrym predyktorem osiągnięć jedynie w sytuacjach wymagających uzdolnień reprodukcyjnych, natomiast w sytuacjach innowacyjnych nie zawsze się sprawdza. Ponadto związek ilorazu inteligencji z osiągnięciami jest silniejszy w przypadku dziedzin bazujących na zadaniach algorytmicznych i słabnie lub jest nieistotny w przypadku dyscyplin bazujących na zadaniach heurystycznych (Popek, 1996, s. 20). Skonstruowany przez Popka model zdolności składa się z trzech grup cech. Czynniki pierwszego rzędu stanowią: zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne oraz uzdolnienia twórcze jednostki; odpowiedzialne są one za potencjalny wymiar funkcjonowania jednostki. Aby doszło do realizacji możliwości potencjalnych jednostki, niezbędna jest jednak interakcja z czynnikami drugiego rzędu: motywacją i emocjami. Warunkują one aktywność jednostki, która może prowadzić albo do rozwoju, albo do regresu zdolności potencjalnych. Proces rozwoju lub regresu zdolności potencjalnych odbywa się — według Popka — w określonych warunkach środowiskowych. Warunki środowiskowe, określane tu jako czynniki trzeciego rzędu, to inaczej wpływ środowisk: rodzinnego, szkolnego oraz grup rówieśniczych.

W myśl stworzonego przez Popka (2004) interakcyjnego modelu zdolności osiągnięcia jednostki, w tym również osiągnięcia twórcze, są uzależnione od czynników intelektualnych, osobowościowych oraz społecznych. Oznacza to konieczność przyjęcia w badaniach nad kreatywnością jednostki perspektywy szerszej niż ta, którą wyznacza koncepcja zdolności twórczych. Popek (2001), podkreślając nadrzędność cech osobowościowych nad zdolnościami twórczymi jednostki, postuluje przyjęcie postawy twórczej jako wyrazu osobowości jednostki.

Postawa twórcza w koncepcji Stanisława Popka

Według Stanisława Popka (2001, s. 44), „osobowość ludzi twórczych wyraża się poprzez postawę twórczą”, natomiast „postawa twórcza to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości” (Popek, 1987, s. 22). Zdaniem autora postawa twórcza wyraża się poprzez aktywny stosunek jednostki do siebie samej oraz do otaczającego świata. Jednostka charakteryzująca się postawą twórczą ma potrzebę poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania za-

stanej rzeczywistości oraz własnego „ja”. W tym ujęciu pojęcie postawy twórczej jest szersze od pojęcia uzdolnienia twórczego.

Przeciwieństwem postawy twórczej jest postawa odtwórcza. Na postawę twórczą oraz odtwórczą składają się dwie sfery: poznawcza oraz charakterologiczna. Sferę poznawczą stanowią dyspozycje intelektualne jednostki, natomiast sferę charakterologiczną — zespół cech charakterologicznych, zapewniających aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych jednostki.

Postawę twórczą konstituują dwa komponenty: komponent poznawczy w postaci zachowań heurystycznych oraz komponent charakterologiczny w postaci nonkonformizmu (Popek, 2000). Na postawę odtwórczą składają się zachowania algorytmiczne oraz konformizm. Zdaniem Stanisława Popka (2000), zachowanie heurystyczne charakteryzuje: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, elastyczność intelektualna (giętkość), aktywność poznawcza, refleksyjność, wyobraźnia wytwórcza, twórczość konstrukcyjna, a także potencjalne zdolności do twórczości artystycznej (Popek, 2000, s. 24). W tym ujęciu zachowanie heurystyczne należy traktować szerzej niż zdolności twórcze.

Przeciwieństwem zachowań heurystycznych są zachowania algorytmiczne, które cechuje: spostrzegawczość kierowana, pamięć mechaniczna, wyobraźnia odtwórcza, myślenie konwergencyjne, uczenie się reproduktywne, sztywność intelektualna, bierność poznawcza, niski poziom refleksyjności, skłonność do wdrukowywania się, niska sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, brak pomysłowości technicznej i artystycznej (Popek, 2000, s. 24).

Nonkonformizm określają następujące cechy: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości „ja” (Popek, 2000, s. 24).

Przeciwieństwem nonkonformizmu jest konformizm. Konformizm wyraża się poprzez następujące cechy: zależność, pasywność, sztywność adaptacyjną, stereotypowość, uległość, słabość, lękliwość, podległość, podporządkowanie się, niesamodzielność, niezorganizowanie, nadmierną zahamowalność, defensywność, niską odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancję, niskie poczucie wartości „ja” (Popek, 2000, s. 24).

Hipoteza synergii motywacyjnej

Zakładamy, że zarówno w przypadku faktycznej twórczości, jak i w przypadku jej wczesnych personologicznych przejawów (zachowań heurystycznych, nonkonformizmu) wymagane jest połączenie motywacji samoistnej i celowej, przy czym do tej pierwszej przypisuje się większą wagę. Oczekujemy, że po rozwinięciu motywacji samoistnej, a więc po etapie wciągania w zadanie ze względu na jego atrakcyjność, włączenie motywatorów celowych sprzyjać będzie efektywności działań twórczych. Twórczość jest bowiem również działalnością celową, nie tylko ani nie przede wszystkim zabawą, ale także ciężką pracą.

Badania własne

Cel

Celem badania było sprawdzenie (weryfikacja lub falsyfikacja) hipotezy synergii motywacyjnej postawy twórczej.

Pytania badawcze

Badanie miało pozwolić na udzielenie odpowiedzi na trzy podstawowe pytania badawcze:

1. Czy motywacja samoistna i celowa łącznie będą pozwalały na przewidzenie poziomu nonkonformizmu młodzieży i czy relacje między nimi będą miały charakter interakcyjny?

2. Czy motywacja samoistna i celowa łącznie będą pozwalały na przewidzenie poziomu zachowań algorytmicznych młodzieży i czy relacje między nimi będą miały charakter interakcyjny?

3. Jak wyglądają relacje między poznawczymi i osobowościowymi składnikami postawy twórczej i odtwórczej a orientacjami motywacyjnymi (motywacja samoistna, motywacja celowa).

Hipotezy

H1. Zjawisko synergii motywacyjnej obserwowane będzie w przypadku charakterologicznego wymiaru postawy twórczej, tj. nonkonformizmu. Jego poziom będzie rósł wraz ze wzrostem motywacji samoistnej i zmniejszał się wraz ze wzrostem motywacji celowej. Oczekiwany jest jednak istotny efekt moderacyjny, polegający na tym, że motywacja celowa będzie sprzyjać działaniom nonkonformistycznym osób o wysokim poziomie motywacji samoistnej.

H2. Identycznego efektu oczekiwano w przypadku poznawczego wymiaru postawy twórczej, czyli zachowań heurystycznych.

H3. W przypadku zachowań algorytmicznych i konformizmu zakładano, że wpływać na nie będzie zarówno motywacja celowa (pozytywnie), jak i samoistna (negatywnie), brak będzie natomiast łącznego oddziaływania obu orientacji.

Metoda

W badaniu wykorzystano dwa inwentarze. Do pomiaru wymiarów postaw twórczych użyto Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH Stanisława Popka (2000), do pomiaru orientacji motywacyjnych — Inwentarza Preferencji Pracowniczych (Work Preference Inventory — WPI), stworzonego przez Teresę Amabile i współpracowników (Amabile et al., 1994), tu w polskiej adaptacji Macieja Karwowskiego (2009b).

Próba

Badaniami objęto losową próbę klas licealnych z liceów ogólnokształcących delegatury warszawskiej. Operatem losowania była pełna lista szkół, pozyskana w Centrum Informatycznym Edukacji Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W pierwszym etapie losowane były jednostki administracyjne (powiaty lub dzielnice Warszawy). Wylosowano następujące powiaty: legionowski, wołomiński i warszawski-zachodni, oraz dzielnice Warszawy: Żoliborz, Bemowo, Bielany, Wola, Śródmieście, Praga Południe i Targówek. Następnie — w obrębie wylosowanych jednostek administracyjnych — losowane były placówki edukacyjne. Losowanie zostało przeprowadzone w taki sposób, aby uzyskana próba odzwierciedlała rozkład takich parametrów badanej zbiorowości, jak wielkość szkoły (do 200 uczniów i powyżej 200 uczniów), lokalizacja (Warszawa, poza Warszawą) oraz rodzaj

organu prowadzącego (publiczna, niepubliczna). Każdej z wylosowanych placówek w próbie głównej przyporządkowane zostały szkoły rezerwowe o analogicznych parametrach. W przypadku braku możliwości realizacji badania w placówkach wylosowanych w próbie głównej (odmowa lub brak możliwości ustalenia terminu) badanie było przeprowadzone w odpowiednich szkołach z próby rezerwowej.

W każdej z dobranych szkół badana była jedna losowo wybrana klasa. W badaniu uczestniczyli wszyscy uczniowie wylosowanej klasy. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne.

Łącznie w badaniu wzięło udział 589 uczniów.

Opis wyników

Podstawowe statystyki opisowe (średnie i odchylenia standardowe) oraz rzetelności użytych skal zawarto w tabeli 1.

Tabela 1

Statystyki opisowe zmiennych wykorzystanych w badaniu

Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	α Cronbacha
Konformizm	11,52	4,25	0,65
Nonkonformizm	18,52	4,22	0,65
Zachowania algorytmiczne	14,33	3,93	0,60
Zachowania heurystyczne	17,12	4,19	0,65
Motywacja samoistna	38,54	9,08	0,69
Motywacja celowa	37,58	8,70	0,87
Motywacja zewnętrzna	16,52	4,94	0,80
Motywacja wewnętrzna	18,32	4,62	0,48
Wyzwanie	7,18	2,59	0,69
Stawianie celów	9,02	2,38	0,70
Przyjemność i uniesienie	13,05	3,27	0,83
Klarowność celów	12,05	3,09	0,78

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe

Wszystkie średnie zaprezentowane w tabeli 1 mieszczą się wśród wyników przeciętnych raportowanych według norm do kwestionariusza KANH (Popek, 2000) i WPI (Karwowski, 2009b). Również rozkłady zmiennych są zadowalające, co czyni je przydatnymi nawet do zaawansowanych procedur. Warto jednak odnotować fakt niskiej rzetelności skal w kilku przypadkach. Skala zachowań algorytmicznych KANH jest przeciętnie rzetelna ($\alpha = 0,60$; zob. również Karwowski, 2009d), natomiast

wśród skal WPI niezadowolającą rzetelnością cechuje się skala motywacji wewnętrznej ($\alpha = 0,48$).

Korelacje pomiędzy wymiarami postaw twórczych i odtwórczych a głównymi i szczegółowymi wymiarami orientacji motywacyjnych przedstawione zostały w tabeli 2.

Tabela 2

Korelacje pomiędzy wymiarami postaw twórczych i odtwórczych a pierwszo- i drugorzędowymi składowymi orientacji motywacyjnych

Wymiary motywacji	Konformizm	Nonkonformizm	Zachowania algorytmiczne	Zachowania heurystyczne
Motywacja samoistna	-0,001	0,41***	0,06	0,31***
Motywacja celowa	0,31***	0,16***	0,30***	0,10**
Motywacja zewnętrzna	0,41***	0,01	0,30***	-0,01
Motywacja wewnętrzna	0,02	0,36***	0,06	0,25***
Wyzwanie	-0,08*	0,40***	0,001	0,33***
Stawianie celów	0,06	0,33***	0,18***	0,21***
Przyjemność i uniesienie	0,02	0,31***	0,09*	0,23***
Klarowność celów	0,15**	0,17***	0,22***	0,12***

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$;

*** $p < 0,001$.

Przedstawione dane jedynie częściowo potwierdzają hipotezę 3 (H3). Odtwórczym charakterystykom jednostek (konformizmowi i zachowaniom algorytmicznym) sprzyja motywacja celowa, brakuje zaś związku z motywacją samoistną. W przypadku charakterystyk postawy twórczej, nonkonformizmu i zachowań heurystycznych widoczne są pozytywne związki pomiędzy tymi wymiarami a obiema orientacjami motywacyjnymi, przy czym motywacja samoistna w obu przypadkach jest związana istotnie silniej niż motywacja celowa (wartości testu z dla różnic między współczynnikami korelacji: 4,66 w przypadku nonkonformizmu i 3,74 w przypadku zachowań heurystycznych, w obu przypadkach istotne na poziomie $p = 0,0001$ lub wyższym).

Konformizm okazał się związany dodatnio z motywacją zewnętrzną, klarownością celów, a ujemnie — z poszukiwaniem zadań o wysokim poziomie trudności i nowości (wymiar „wyzwanie”). Nonkonformizm z kolei cechował się istotnymi związkami ze wszystkimi skalami drugiego rzędu poza motywacją zewnętrzną; podobnie wyglądała sytuacja w przypadku zachowań heurystycznych. Zachowania algorytmiczne powiązane były dodatnio z motywacją zewnętrzną oraz stawianiem i klarownością celów.

Fakt występowania pozytywnych związków między nonkonformizmem i zachowaniami heurystycznymi a obiema orientacjami motywacyjnymi, a więc motywacją samoistną i celową, wymaga pogłębionej analizy, pojawia się tu bowiem dość poważne ryzyko osiągnięcia wyniku będącego artefaktem. Okazało się bowiem, że motywacja samoistna i celowa w badanej populacji były nadspodziewanie silnie ze sobą związane ($r = 0,65$, $p = 0,0001$); to korelacja znacznie silniejsza niż uzyskiwane w poprzednich badaniach (Karwowski, 2009b, 2009c), jednak nie nieprawdopodobna. Na przykład confirmacyjna analiza czynnikowa kwestionariusza WPI z pracy Karwowskiego (2009b) pokazuje jeszcze silniejsze związki między latentnymi czynnikami motywacji samoistnej i celowej ($r = 0,77$). Jednak fakt znacznej wspólnej wariancji motywacji samoistnej i celowej w naszym badaniu (42%) na poziomie prostych analiz korelacyjnych grozi uzyskaniem artefaktów. Dlatego też konieczne jest sięgnięcie do modeli wielozmiennowych pokroju analizy regresji, choć również w tym przypadku istnieje ryzyko osłabienia modelu wynikające z silnych związków występujących pomiędzy predyktorami. Rezultaty hierarchicznych analiz regresji zawarto w tabeli 3.

Tabela 3

**Składowe postaw twórczych i odtwórczych przewidywane
na podstawie orientacji motywacyjnych
Rezultaty czterech hierarchicznych analiz regresji**

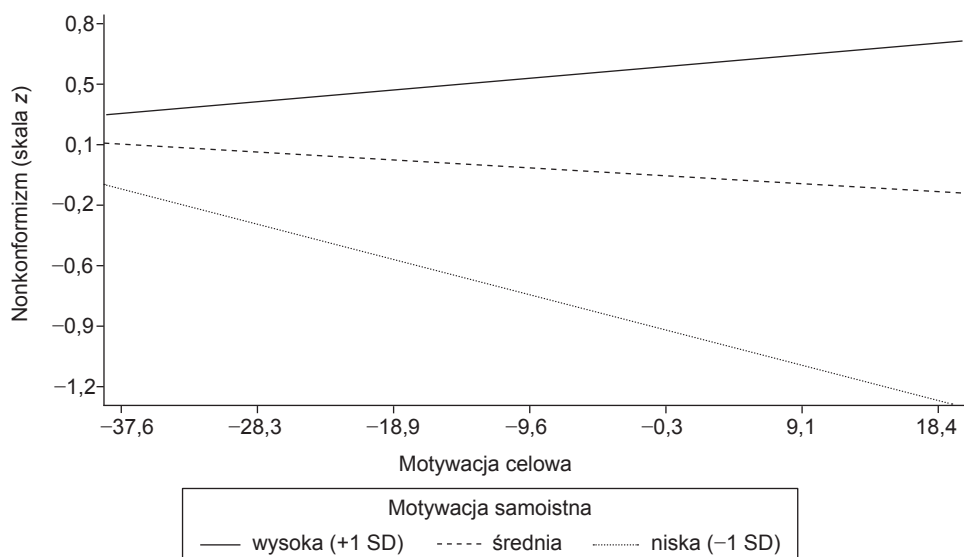
Wartości Beta i właściwości modeli	Blok 1		Blok 2
	motywacja samoistna	motywacja celowa	motywacja samoistna × celowa
Konformizm			
β	-0,35***	0,54***	-0,21
Model	$F(2,588) = 58,45^{***}$; $R^2 = 0,166$		$F(2,588) = 40,12^{***}$; $R^2 = 0,171$
Nonkonformizm			
β	0,53***	-0,19***	0,69***
Model	$F(2,588) = 67,52^{***}$; $R^2 = 0,187$		$F(2,588) = 60,46^{***}$; $R^2 = 0,237$
Zachowania algorytmiczne			
β	-0,23***	0,45***	-0,05
Model	$F(2,588) = 39,35^{***}$; $R^2 = 0,118$		$F(2,588) = 26,25^{***}$; $R^2 = 0,119$
Zachowania heurystyczne			
β	0,42***	-0,18***	0,75***
Model	$F(2,588) = 37,00^{***}$; $R^2 = 0,112$		$F(2,588) = 39,97^{***}$; $R^2 = 0,170$

*** $p < 0,0001$

β — wartość standaryzowanego współczynnika Beta; F — wartość testu F analizy wariancji; R^2 — procent wyjaśnionej wariancji.

Jak widać, sformułowane obawy były uzasadnione. Kontrola związków pomiędzy dwiema orientacjami motywacyjnymi pokazuje, że w przypadku wszystkich wymiarów postaw twórczych i odtwórczych motywacja samoistna i celowa są istotnymi statystycznie predyktorami. W przypadku składowych postaw twórczych — nonkonformizmu i zachowań heurystycznych — motywacja samoistna wchodzi do modelu ze znakiem dodatnim, motywacja celowa zaś ze znakiem ujemnym. A więc rezultaty wcześniejszych analiz korelacyjnych wynikały ze wspólnej zmienności obu orientacji motywacyjnych.

W hierarchicznych modelach regresyjnych w pierwszym kroku wprowadzano obie orientacje: motywację samoistną i celową, w kolejnym zaś ich interakcyjny efekt. Zgodnie z przewidywaniami, istotne efekty interakcyjne obserwowane są w przypadku nonkonformizmu i zachowań algorytmicznych. Dodatni znak przy obu wagach β sugeruje wzrost i nonkonformizmu, i zachowań heurystycznych przy jednoczesnym wzroście zarówno motywacji celowej, jak i samoistnej. Warto jednak przeanalizować graficzne prezentacje interakcji. Zaprezentowano je na rys. 1 i 2.

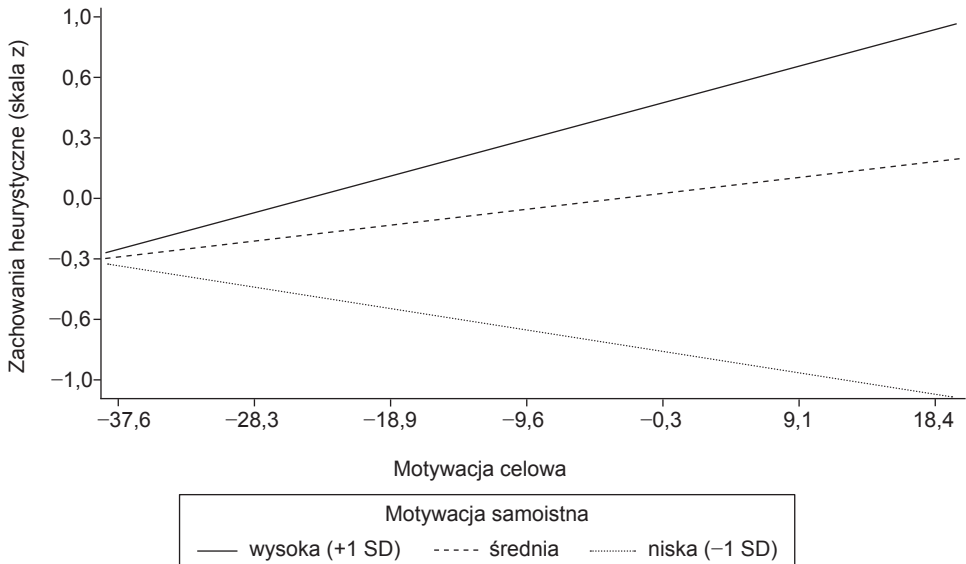


Rys. 1. Nonkonformizm przewidywany na podstawie interakcji między motywacją samoistną i celową

Hipoteza 1 potwierdza się. Jak nietrudno zauważyć, zgodnie z oczekiwaniami u osób o wysokim poziomie motywacji samoistnej wraz ze wzrostem motywacji celowej rośnie również poziom nonkonformizmu. W przypadku osób o niskim poziomie motywacji samoistnej wzrost moty-

wacji celowej przekłada się na spadek nonkonformizmu. Daje się więc zaobserwować efekt synergetyczny, przy połączeniu motywacji samoistnej i celowej poziom nonkonformizmu jest najwyższy. Mimo że ogólnie motywacja celowa jest czynnikiem konformizującym, to wyjątek stanowią osoby o wysokim poziomie motywacji samoistnej.

Analogiczną analizę dla zachowań heurystycznych przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Zachowania heurystyczne przewidywane na podstawie interakcji między motywacją samoistną i celową

Ogólny profil zależności jest bardzo zbliżony do tych obserwowanych na rys. 1 i 2 oraz potwierdza hipotezę 2. Mamy do czynienia z synergetycznym efektem obu orientacji motywacyjnych: im silniejsza motywacja celowa przy wysokiej motywacji samoistnej, tym wyższy poziom zachowań heurystycznych, będących motorem działań twórczych. Warunkiem koniecznym jest tu jednak wysoki poziom motywacji samoistnej.

Dyskusja

Sformułowane hipotezy potwierdziły się, co pozwoliło na wzbogacenie wiedzy na temat orientacji motywacyjnych, a szczególnie — uwarunko-

wań postaw twórczych i odtwórczych. Zgodnie z oczekiwaniami, w przypadku nonkonformizmu i zachowań heurystycznych obserwowano generalnie negatywny wpływ motywacji celowej; wraz z jej wzrostem rosły odtwórcze charakterystyki jednostek (konformizm i zachowania algorytmiczne), zmniejszało się zaś nasilenie działań konstruktywnie krytycznych (nonkonformizm) i niesztampowych (zachowania heurystyczne). Zależność ta nie występowała jednak u osób o wysokim poziomie motywacji samoistnej: im motywacja celowa nie tylko nie przeszkadzała, ale wręcz pozytywnie wpływała na utrwalanie się kreatywnych charakterystyk osobowościowych i poznawczych.

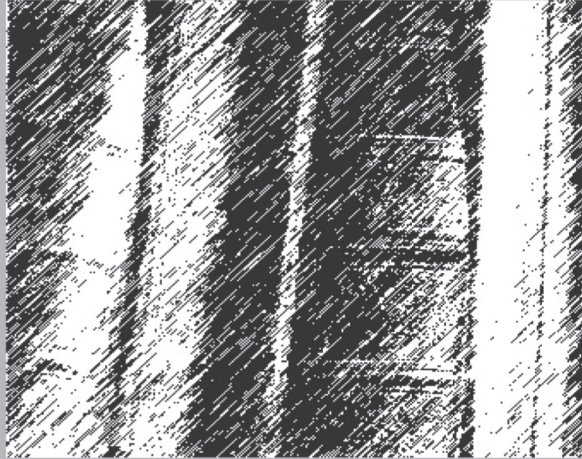
Konsekwencje tego stanu rzeczy są doniosłe, wskazują bowiem, że fetyszyzowanie motywacji samoistnej, z jakim czasem mamy do czynienia w literaturze przedmiotu, jest nieuzasadnione. Motywacja samoistna, będąca koniecznym składnikiem działań twórczych, w rzeczywistości nie jest bowiem składnikiem wystarczającym. Aby osiągać swoje cele — również twórcze — trzeba te cele sobie uświadomić, potrafić skonkretyzować, zaplanować kolejne kroki ich osiągnięcia. „Gorąca głowa” motywacji samoistnej świetnie pasuje do rewolucyjności innowacyjnego stylu twórczego działania (zob. Karwowski, 2009c, 2009d), ale czy faktycznie sprzyja przekuciu idei w realne/konkretne dzieło? Można mieć wątpliwości. Prawdziwa twórczość, poza koniecznym motywacyjnym napędem autonomicznym, potrzebuje celowości, czy to zawartej w motywach heurystycznych (Kozielecki, 2001), czy w innych.

Zaprezentowane badania niosą wszystkim pedagogom twórczości wprost wyrażoną rekomendację dążenia do synergii w dydaktyce twórczości: należy zadbać o to, aby motywacja celowa towarzyszyła zabawowej motywacji samoistnej podczas treningów twórczości czy sesji rozwiązywania problemów. Tylko wówczas bowiem rzeczywiście maksymalizujemy szanse na realizację potencjału.

Bibliografia

- Amabile T.M., 1983: *The social psychology of creativity*. New York.
- Amabile T.M., 1996: *Creativity in Context*. Boulder, Co.
- Amabile T.M. et al., 1994: *The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations*. „Journal of Personality and Social Psychology”, no. 66, s. 950—967.
- Feist G.J., Barron F.X., 2003: *Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality*. „Journal of Research in Personality”, no. 37, s. 62—88.

- Karwowski M., 2006: *Motywowanie uczniów do działań twórczych — między romantyzmem a behawioryzmem*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3—4, s. 13—27.
- Karwowski M., 2009a: *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa.
- Karwowski M., 2009b: *Uczniowska motywacja — część 1 — metoda pomiaru*. Niepublikowany maszynopis. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Zakład Psychopedagogiki Kreatywności.
- Karwowski M., 2009c: *Uczniowska motywacja — część 2 — wybrane uwarunkowania i konsekwencje*. Niepublikowany maszynopis. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Zakład Psychopedagogiki Kreatywności.
- Karwowski M., 2009d: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa.
- Kim K.H., 2008: *Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores*. „Journal of Creative Behavior”, no. 42, s. 106—130.
- Kozielecki J., 2001: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa.
- Plucker J.A., 1999: *Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal data*. „Creativity Research Journal”, no. 12, s. 103—114.
- Popek S., 1987: *Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami*. W: *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Red. S. Popek. Lublin.
- Popek S., 1996: *Zdolności i uzdolnienia — ujęcie systemowe*. W: *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Red. S. Popek. Lublin.
- Popek S., 2000: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin.
- Popek S., 2001: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin.
- Popek S., 2004: *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*. W: *Uczeń o różnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Red. S. Popek. Zamość.
- Richards R., ed., 2002: *Everyday creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social and Spritual Perspectives*. Washington, DC.
- Strzałecki A., 2003: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa.



MONIKA WRÓBLEWSKA

Rozwój przez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej)

Umiejętność myślenia kreatywnego i twórczego przekształcania otaczającego nas świata jest kluczowa w rozwoju osobistym, zawodowym i społecznym.

Józef Koziński (1997, s. 25)

Twórczość jest specyficznym rodzajem aktywności.

Abraham Maslow (1986)

The development of the acquisition of competence (in terms of determinants of creative activity)

Abstract: The acquisition of competence is one of the determinants of growth. Creative activity can be considered as competencies. The article concerns the combination of creative activity of individuals with the purchase of major powers, including powers of creative, emotional, social competence. Underlying the process of self-creation is a need for creativity and creative expression. Autocreation is a constant process of self-determination and self-improvement. Emotional competencies are closely linked with the development and implementation process of self-realization of human potential. Condition the effectiveness of social competence to cope in certain social situations. Human competence to implement a component of the creative development of key competencies. Educational environment should be treated as general revenue pro-development. Education should be organized around four pillars: learning to know, learn to work, learn to live together, learn to be.

Key words: creativity, creative skills, development, creative expression, social competence, autocreation, emotional competence, self-realization.

Wprowadzenie

Jednym z wyznaczników procesu rozwoju jest nabywanie kompetencji. Człowiek dąży do samoukierunkowania, wyrażającego się coraz lepszym kierowaniem sobą i zwiększeniem stopnia własnej sprawczości. Potrzeba kompetencji motywuje ciągle proces poszukiwania i podejmowania optymalnych wyzwań, jakich dostarcza otoczenie. Zaspokojenie potrzeby kompetencji umożliwia pełniejszą ekspresję i osiągnięcie wyższego stopnia własnej autonomii. Tym samym zaspokojenie kompetencji staje się kluczowe dla możliwości optymalnego funkcjonowania, poczucia dobrostanu, sprzyja wzrostowi integracji wewnętrznej oraz właściwemu rozwojowi społecznemu jednostki (Ryan, Deci, 2000).

Umiejętność tworzenia traktować można również jako kompetencję. Aktywność twórcza stwarza szansę na pełny rozwój i wyrażanie siebie oraz ekspresję emocji.

Interesujące wydaje się więc sprzężenie aktywności twórczej jednostki — podmiotowo sprawczej i kompetentnej w realizacji twórczego rozwoju — z nabywaniem ważnych kompetencji, w tym przede wszystkim kompetencji kreatywnych, emocjonalnych, społecznych i autokreacyjnych.

Istota kompetencji

Szeroki zakres treści pojęcia „kompetencje” wyznacza jego interdyscyplinarny charakter. Główne ujęcia problematyki kompetencji dotyczą traktowania kompetencji jako potrzeby i tendencji motywacyjnej; jako przekonania o własnej skuteczności i możliwości poradzenia sobie w danej sytuacji; jako wyznacznika dojrzałości osobowościowej; jako złożonego wymiaru osobowościowych uwarunkowań efektywności działania.

Poczucie kompetencji można definiować jako system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, jakie są moje słabości, co jest moim ograniczeniem) (Brzezińska, 1993). Kompetencje wiążą się z określonymi właściwościami osobowości (potrzeby, postawy, przekonania, układ cech). Najczęściej kompetencje odnoszą się do określonej działalności człowieka i definiuje się je jako osobiste dyspozycje człowieka w zakresie posiadanej wiedzy, umiejętności i postaw, które zapewniają efektywność w realizowaniu zadań na odpowiednim poziomie. Kompetencje umożli-

wiają zdobywanie osiągnięć i same postrzegane są jako osiągnięcia; stanowią wyższy etap rozwoju potencjalności człowieka. Rozwijanie kompetencji może doprowadzić do osiągnięcia mistrzostwa (*expertise*) w danej dziedzinie (Sternberg, 2001). Kompetencje są nabywane i doskonalone w procesie samodzielnego uczenia się (własne doświadczenie) bądź w określonym systemie wychowawczo-dydaktycznym. Rozwój tak rozumianych kompetencji może postępować w ciągu całego życia i przebiega na drodze rekonstrukcji — wzbogacania już posiadanych umiejętności o nowe.

Twórczość jako aktywność podmiotowo sprawcza

Twórczość ma charakter interakcyjny i jest efektem interakcyjnym wielu zmiennych. Podmiotowa kompetencja twórcza stanowi jedną z tych zmiennych.

Aktywność twórcza jest najwyższą formą aktywności podmiotowej prowadzącej do powstania nowych i społecznie wartościowych wytworów. Podstawą twórczej aktywności człowieka są zdolności, czyli indywidualne właściwości osobowości, których nie da się sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki którym można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności, w tym także twórcze (Obuchowski, 1985). U podstaw wszelkich działań twórczych leży potrzeba twórcza, siła rozwojowa i dynamizm wszelkiej aktywności, w której realizuje się potencjalność człowieka. W ramach humanistycznej refleksji o samorealizacji człowieka w miejsce pojęcia „twórczość” pojawiło się pojęcie „kreatywność”. Twórczość rozumiana jako kreatywność przestaje być cechą umysłu wybitnych twórców. Zastąpienie czy też zaakceptowanie pojęcia kreatywności przesuwają punkt ciężkości z wytworu na wewnętrzną aktywność podmiotu, na traktowanie twórczości jako działalności podmiotowo sprawczej (Limont, 2003). Takie rozumienie twórczości wiąże się bardzo wyraźnie ze sferą wychowawczą i rozwojową. Rozwijanie postawy twórczej i twórczych kompetencji odbywa się w przestrzeni interakcyjnej i systemowej, jako wzajemne oddziaływanie czynników zewnętrznych oraz podmiotowych jednostki. W obecnej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości niezbędny jest rozwój kompetencji, które zapewnią sukces. W sytuacji, kiedy konieczność stanowią: permanentne uczenie się oraz zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, elastyczność działania i gotowość do zmiany, poznawcza otwartość, prospektywność postaw i sposobów myślenia umożliwiających antycypowanie wyzwań i tworze-

nie nowych możliwości działania — istnieje ogromne zapotrzebowanie na rozwój różnego typu kompetencji, w tym szczególnie kompetencji twórczych.

Kompetencje realizacji twórczego rozwoju

Rozwijamy się wówczas, gdy radość rozwoju i niepokój związany z bezpieczeństwem są silniejsze niż niepokój rozwoju i radość bezpieczeństwa (Maslow, 1990). Rozwój jest procesem wielowymiarowych oraz indywidualnie zróżnicowanych zmian. Polega na gromadzeniu i opracowywaniu indywidualnego doświadczenia, które podlega procesom strukturyzacji i restrukturyzacji w rezultacie aktywności, jaką jednostka przejawia w pełnym cyklu życia w stale podejmowanych relacjach ze światem. Doświadczenie jest materiałem rozwoju, a sam rozwój — ciągiem zmian wynikających z organizowania się struktur tego doświadczenia (strukturyzacji) i ich przekształcania się (restrukturyzacji). Gromadzenie, odkładanie się oraz strukturowanie doświadczeń jest funkcją własnej aktywności podmiotu, przejawianej w stosunkach stałej wymiany ze środowiskiem, lecz równocześnie jest funkcją indywidualnych możliwości kumulowania i organizowania się tych doświadczeń w struktury psychiczne. Struktury doświadczenia mogą się organizować w różny sposób, według różnych zasad, w zależności od tego, jaki aspekt tego procesu bierzemy pod uwagę. Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych, społecznych jest umiejętność „wychodzenia poza”, przekraczania własnych możliwości, efektywne zarządzanie osobistymi zasobami, aktywność ukierunkowana na zmiany. Twórczość jest więc indywidualną inwestycją w osobisty rozwój jednostki, której realizacja wiąże się z ryzykiem; jest przedsięwzięciem, które często przebiega w warunkach niepewności co do jego skutków. Podejmowanie takiej aktywności zawsze stanowi innowację.

Motywy ważne dla uzyskania twórczych rezultatów to: motyw ekspresji własnych stanów psychicznych, motyw „tworzenia dla tworzenia”, komunikowania się z innymi ludźmi, motyw sprawowania poznawczej kontroli nad otoczeniem, dążenia do wartości, których nie sposób osiągnąć inaczej, jak przez działania twórcze, motyw pozostawienia po sobie śladu, motyw godzenia sprzecznych dążeń (Nęcka, 1987).

Kompetencje kreatywne

Kreatywność jako twórczy potencjał

Kreatywność to osobowościowy potencjał ludzi do osiągania znaczących wyników w zakresie twórczości; opisywana jest jako cecha indywidualna (Nęcka, 2001), dyspozycja (Dobrołowicz, 1995), twórczość bez dzieł (Kocowski, 1991). Kreatywność stanowi wyraz pewnej potencjonalności, aktywności potencjalnie twórczej, która odnosi się do zachowania jakościowo zbliżonego do zachowania twórców liczących się dzieł. Potencjał ten opisuje się jako styl psychologicznego funkcjonowania, cechujący się określonymi właściwościami procesów psychicznych — otwartością, wrażliwością na problemy oraz motywacją do działania. Stąd zasadne jest wiązanie kreatywności zarówno z postawą twórczą, jak i ze zdolnościami twórczymi. Kreatywność może być traktowana jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości, charakterystyczny dla większości zdrowych osób, warunek konieczny, ale niewystarczający, każdej aktywności o charakterze twórczym.

Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej rok 2009 ogłoszono Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji. Kreatywność i zdolność do innowacji to cechy stanowiące siłę napędową rozwoju ludzkości na przestrzeni wieków. Umiejętność myślenia kreatywnego i twórczego przekształcania otaczającego nas świata jest kluczowa w rozwoju osobistym, zawodowym i społecznym. Rozwój tych kompetencji powinien być wspierany w procesie uczenia się człowieka przez całe jego życie, by mógł on dostosowywać się do szybko zmieniającej się rzeczywistości i ją współtworzyć — tak brzmi uzasadnienie listu krajowego koordynatora odpowiedzialnego za organizację i podejmowanie działań związanych z Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji. Inicjatywa ta w odniesieniu do obszaru edukacji ma stworzyć warunki do upowszechniania różnorodnych kreatywnych form autoekspresji, zarówno przez edukację formalną, jak i poprzez pozaformalne i nieformalne zajęcia dla młodzieży i dorosłych.

Kompetencje kluczowe

Ważną rolę wspierającą inicjatywę Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji odgrywa program „Uczenie się przez całe życie”. Parla-

ment Europejski w porozumieniu z Radą Unii Europejskiej zlecił państwowemu członkowskim UE podjęcie działań mających na celu rozwijanie ośmiu kompetencji kluczowych, które mają istotne znaczenie w procesie uczenia się przez całe życie. W powstałym dokumencie (2006/962/WE) kompetencje zdefiniowane zostały jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, m.in.: kompetencji językowych, informatycznych, matematycznych, społecznych i obywatelskich, umiejętności uczenia się, świadomości i ekspresji kulturalnej oraz zdolności podejmowania inicjatyw i przedsiębiorczości. Wiedza to forma trwałej reprezentacji rzeczywistości, mająca postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 137). Dzięki temu, że następuje przyrost wiedzy, jednocześnie mamy do czynienia ze wzrostem kompetencji. Nabywanie umiejętności dokonuje się w działaniu praktycznym. W postawie konstytuują się preferencje jednostki wynikające z reprezentowanego systemu wartości oraz cech osobowości. W kontekście kompetencji postawa oznacza zarówno chęć i gotowość do zastosowania posiadanej wiedzy i umiejętności, jak i wartościowanie podejmowanych zadań.

Kompetencje człowieka do realizacji twórczego rozwoju można dopisać do wymienionych kompetencji kluczowych.

Uczenie się jako proces twórczy

Środowisko edukacyjne traktować należy jako ogół wpływów sprzyjających rozwojowi. Celem edukacji (w tym również twórczej) jest wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dzieci i młodzieży zgodnie z ich potencjałem i możliwościami rozwojowymi, wspieranie działań twórczych w różnych dziedzinach aktywności. Pomoc w tworzeniu, rozumiana jako stymulowanie, pobudzanie i rozwijanie umiejętności niezbędnych w twórczym myśleniu i działaniu w okresie dzieciństwa i adolescencji — adekwatna do potrzeb i możliwości — to główna zasada wychowania do twórczości, początek kształtowania się twórczych orientacji życiowych.

Nie tylko edukacja stanowi czynnik kształtujący doświadczenie człowieka w wymiarze społecznym i osobowościowym. Rozwój wiąże się nie tylko z osiągnięciem formalnych szczebli edukacji, dalsza nauka przebiega także w obszarze działań indywidualnych.

Przyjmuje się, że twórczość jest indywidualną i osobistą inwestycją jednostki — realizacja tej inwestycji wiąże się z ryzykiem — i przedsięwzięciem, które często przebiega w warunkach niepewności co do jego

skutków. Przy czym działalność ta ma prowadzić do ściśle określonych efektów, będących realizacją założonych celów. Motywacja do zachowań twórczych ma zatem ściśle zadaniowy lub poznawczy charakter. Warto to odnieść do oddziaływań edukacyjnych dotyczących „kształcenia twórczości” i dostosowania strategii edukacyjnych do głównej tendencji współczesnego świata, jaką jest zmienność. Wyłania się zatem potrzeba kreowania i wzmacniania postaw edukacji ustawicznej (założenia deklaracji bolońskiej i raport Delorsa — Delors, ed., 1998). Edukacja powinna organizować się wokół czterech filarów: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być.

Kompetencje społeczne

Kompetencje społeczne warunkują efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych. To złożone umiejętności nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego, a jego efektywność zależna jest nie tylko od cech osobowościowych i temperamentu, ale także od poziomu inteligencji, głównie emocjonalnej i społecznej (Matczak, 2001). Jednostki kompetentne społecznie można określić jako zdolne do wywierania pożądanego wpływu na innych (Moscovici, ed., 1998). Poziom kompetencji społecznych, które ujawniają się w konkretnych sytuacjach, warunkuje inteligencja społeczna, rozumiana jako swoisty potencjał poznawczy jednostki pozwalający na spostrzeganie i analizowanie bodźców o charakterze społecznym (Piotrowska, 1997). Jeżeli inteligencja społeczna przyczynia się do wzrostu poziomu kompetencji społecznych, to czyni zachowanie człowieka bardziej refleksyjnym. Osoba o wysokim poziomie kompetencji społecznych i inteligencji społecznej nie tylko osiąga zamierzone cele, ale także dokonuje trafnej analizy sytuacji i potrafi do niej podejść w sposób zaplanowany. Może stawiać przed sobą bardziej złożone wyzwania w sferze społecznego funkcjonowania. Osoby twórcze mogą radzić sobie w sytuacjach społecznych nie tylko dzięki wysokiemu poziomowi kompetencji społecznych, ale i dzięki inteligencji społecznej.

Waga posiadania kompetencji społecznych wynika nie tylko z tego, że pozwalają one na wywieranie określonego wpływu na inne osoby i umożliwiają osiąganie poszczególnych celów, ale także ze znaczenia konkretnych kompetencji dla prawidłowego i efektywnego funkcjonowania człowieka. Z badań prowadzonych w nurcie psychologii pozytywnej wynika, że kompetencje społeczne mają ogromny wpływ na poczucie zadowolenia z własnego życia, zdrowie psychiczne i ogólne dobre samopoczucie. Kon-

takty interpersonalne z innymi ludźmi, warunkowane posiadaniem kompetencji społecznych, są wyznacznikiem poziomu życiowej satysfakcji.

Kompetencje emocjonalne

„Emocje są pierwszym językiem nas wszystkich. Emocja spowodowana jest zazwyczaj przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez podmiot jakiegoś zdarzenia jako istotnego dla jakiejś ważnej dla niego sprawy. Rdzeniem emocji jest gotowość do działania i podsuwanie planów” (Oatley, Jenkins, 2003, s. 53).

Emocje w dużym stopniu wpływają na funkcjonowanie człowieka w zakresie rozwoju, relacji społecznych, dokonywania ocen, wyborów, realizacji celów (Jarymowicz, 1997). Jedną z miar kompetencji w tym obszarze jest inteligencja emocjonalna, rozumiana jako zespół umiejętności umożliwiających wykorzystywanie wiedzy i energii płynącej z emocji do lepszego funkcjonowania inter- i intrapersonalnego (Jaworowska, Matczak, 2001). Inteligencja emocjonalna umożliwia monitorowanie emocji własnych i cudzych oraz pomaga w kierowaniu procesami motywacyjnymi, co sprzyja zaangażowaniu w dążenie do celów; jest źródłem optymizmu, który chroni przed utratą nadziei na sukces, nawet w przypadku wystąpienia trudności (Mayer, Caruso, Salovey, 1999, 2001).

Kompetencje emocjonalne związane są ściśle z rozwojem i realizacją potencjału człowieka w procesie samorealizacji. W tym kontekście szczególnie istotna jest inteligencja intrapersonalna, która pomaga w poznaniu i zrozumieniu samego siebie. Świadoma regulacja emocji wspomaga rozwój, umożliwia akceptację różnych emocji i refleksyjną kontrolę, poprzez wyciszanie negatywnych emocji i wzmacnianie pozytywnych, bez ignorowania ich wartości informacyjnej (Goleman, 1995, 1998; Maruszewski, Ścigała, 1998).

Osoby samorealizujące się charakteryzują się poczuciem satysfakcji z życia, satysfakcjonującymi relacjami interpersonalnymi, otwartością na doświadczenia, akceptacją rzeczywistości, siebie i innych, zdolnością do odraczania gratyfikacji, poszukiwaniem nowości, elastycznością myślenia (Maslow, 1986; Obuchowski, 1985; Koziński, 2001). Właściwości te w znacznym stopniu odpowiadają zdolnościom i kompetencjom składającym się na opisaną inteligencję emocjonalną.

Kompetencje twórcze jako rezultat samorealizacji osobowości

„[...] motywacja do zachowań twórczych jest cechą w mniejszym lub większym stopniu przysługującą wszystkim ludziom bez wyjątku, gdyż wszyscy posiadają potencjalne zdolności twórcze; są one głęboko zakorzenione w naturze człowieka. Człowiek tworzy dla samego tworzenia. Impulsem do twórczości nie są więc potrzeby i wymogi społeczne, lecz dążenie do samorealizacji” (Fromm, 1997, s. 109).

Samorealizacja jest jednym z atrybutów twórczości i w kontekście twórczego rozwoju jednostki można ją ująć jako proces rozwojowy, aktualizujący możliwości jednostki, jako proces stałego doskonalenia siebie oraz rezultat działalności skierowanej na przekształcanie świata. Twórczość, czy też osobowość twórcza, jest — w ujęciu humanistycznym — kategorią aksjologiczną. To wartość bycia człowiekiem w rozwoju — człowiekiem aktywnym, niezależnym, otwartym na doświadczenie, tolerancyjnym wobec odmienności. Osoby twórcze samorealizują się nie tyle poprzez zadania „tu i teraz”, ile — głównie — poprzez zadania przyszłościowe. Twórczość jest rozumiana jako proces tworzenia idei i rzeczy nowych bądź jako postawa (cechy charakteru), która nie musi prowadzić do tworzenia rzeczy ujmowanych materialnie. W kategoriach osobowych postawa twórcza to cel i wartość człowieka, gdyż zabarwia w swoisty sposób postrzeganie świata i przekształcanie rzeczywistości społecznej i materialnej.

W nurcie humanistycznym wyodrębnione zostały dwa rodzaje twórczości: twórczość oparta na talencie (*special-talent creativity*), której wytwory mają mniejszą lub większą wartość społeczną, i twórczość będąca wynikiem samorealizacji (*self-actualized creativity*), która spełnia się głównie w rozwiązywaniu codziennych problemów życiowych (Maslow, 1990).

Na podstawie badań osób o wysokim poziomie samorealizacji ustalono istnienie określonych właściwości, które warunkują efektywność twórczą ludzi. Do najistotniejszych należą: zdolność dziwienia się (prowadzi do stawiania znaków zapytania i wytwarzania nowych problemów), zdolność koncentracji na zadaniu twórczym, doświadczanie własnego „ja” i poczucie tożsamości, zdolność do akceptowania konfliktów i napięć, chęć do „rodzenia wciąż na nowo”.

Kompetencje autokreacyjne Twórcza ekspresja źródłem rozwoju

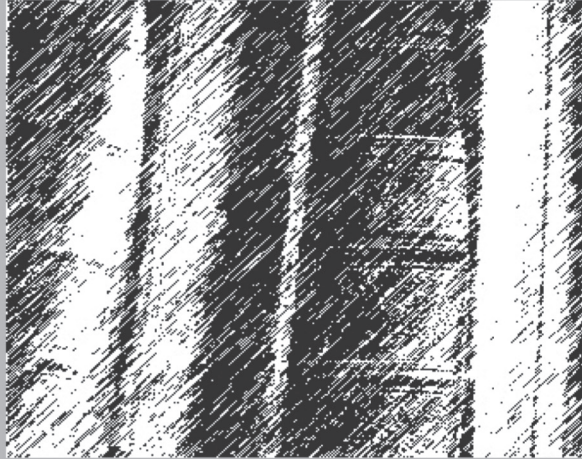
Autokreacja stanowi nieustanny proces samookreślenia i samodoskonalenia. Z jednej strony jest procesem kreowania własnej tożsamości w toku autorefleksji, z drugiej zaś — procesem świadomego wpływania na własny rozwój w systemie „ja” — świat poprzez regulację stosunków z otoczeniem (Pietrasiński, 1990). Podejmowane przez człowieka czynności autokreacyjne skierowane są na inicjowanie „przemian wewnętrznych”; wiążą się z procesami samowychowania, samokształcenia, ale także z działaniami, które odnoszą się do wyboru drogi życiowej, formułowania celów życiowych, realizowania cenionych wartości, wzbogacania swojego życia. Autokreacja może realizować się jako działanie intencjonalne, w ramach którego jednostka w sposób świadomy i celowy kreuje zmiany rozwojowe, ale także jako spontaniczne oddziaływanie na swój rozwój (Pietrasiński, 1990). Realizowanie tych celów wymaga dysponowania wiedzą autokreacyjną (jaki jestem?, dlaczego taki jestem?, do czego dążę?) (Pietrasiński, 1992); jej elementem jest samowiedza. Aktywność autokreacyjna przyczynia się do wzbogacania samowiedzy, a jej podstawą są kompetencje autokreacyjne.

U podstaw procesu autokreacji leży potrzeba twórcza i potrzeba ekspresji twórczej, będące wyrazem głęboko zakorzenionej tendencji człowieka do podejmowania twórczej aktywności — skierowanej na świat lub konstytuującej się w osobowości — stanowiącej źródło i warunek intencjonalnego rozwoju.

Bibliografia

- Brzezińska A., 1993: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog”, nr 5, s. 131—139.
- Delors J., ed., 1998: *Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa.
- Dobrołowicz W., 1995: *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa.
- Fromm E., 1959: *The creative attitude*. In: *Creativity and its Cultivation*. Ed. H.H. Anderson. New York.
- Fromm E., 1997: *Mieć czy być?* Tłum. J. Karłowski. Wstęp M. Chałubiński. Wyd. 2. Poznań.
- Goleman D., 1995: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań.
- Goleman D., 1998: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Poznań.

- Jarymowicz M., 1997: *Dociekania nad naturą emocji. O emocjach poza świadomością i o emocjach poza spontanicznością*. „Czasopismo Psychologiczne”, nr 3 (3), s. 153—170.
- Jaworowska A., Matczak A., 2001: *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*. Warszawa.
- Kocowski T., 1991: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań.
- Kozielecki J., 1997: *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Kozielecki J., 2001: *Psychotransgresjonizm*. Warszawa.
- Limont W., 2003: *Twórczość w aspekcie cyklu życia*. W: *Twórczość — wyzwanie XXI wieku*. Zebrały i oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka. Kraków.
- Maruszewski T., Ścigała E., 1998: *Emocje — alekstytmia — poznanie*. Poznań.
- Maslow A.H., 1986: *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. I. Wyrzykowska. Warszawa.
- Maslow A.H., 1990: *Motywacja i osobowość*. Tłum. P. Sawicka. Warszawa.
- Matczak A., 2001: *Kwestionariusz kompetencji społecznych KKS*. Warszawa.
- Mayer J., Caruso D., Salovey P., 1999: *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. „Emotion”, no. 5, s. 254—265.
- Mayer J., Caruso D., Salovey P., 2001: *Emotional intelligence as a standard intelligence*. „Emotion”, no. 3, s. 232—242.
- Moscovici S., ed., 1998: *Psychologia społeczna w relacji ja — inni*. Tłum. M. Cielecki. Warszawa.
- Nęcka E., 1987: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków.
- Nęcka E., 2001: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2006: *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Oatley K., Jenkins J.M., 2003: *Zrozumieć emocje*. Tłum. J. Radzicki, J. Suhecki. Warszawa.
- Obuchowski K., 1985: *Adaptacja twórcza*. Warszawa.
- Pietrasiński Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Pietrasiński Z., 1992: *Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, s. 9—18.
- Piotrowska A., 1997: *Z badań nad inteligencją społeczną*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 31, s. 347—356.
- Ryan R.M., Deci E.L., 2000: *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, no. 55, issue 1, s. 68—78.
- Sternberg R.J., 2001: *Psychologia poznawcza*. Tłum. E. Czerniawska, A. Matczak. Warszawa.



KAMILA WITERSKA

Drama kreatywna — perspektywa rozwojowa

Creative drama from development perspective

Abstract: The text is an attempt of glance at drama from developmental perspective. On the one hand it shows how drama stimulates the human development and on the other hand it points at developmental determinants that influence constructing drama, such as: doing — doing analysis, concrete — abstraction, me — the others.

Key words: drama, development, stimulating development.

Obserwowanie zajęć dramatycznych na różnych etapach edukacji umożliwia zobaczenie następujących obrazków.

[1] Dzieci są w rolach rozmaitych zwierząt. W jednym miejscu sali uwijają się pracowite mrówki, w drugim fruważą, bzyczą i zbierają miód pszczoły, a jeszcze gdzie indziej pełzają ślimaki. Po środku sali gra na skrzypcach pasikonik. Ażeby znaleźć nauczyciela, trzeba się dobrze rozejrzeć. W sali panuje ruch i hałas będący zlepkiem dźwięków wydawanych przez wszystkich uczestników zajęć (szkoła podstawowa).

[2] Uczniowie gimnazjum składają podania o pracę na „biurko dyrektora”. Następnie jeden z uczniów wchodzi w rolę dyrektora i odczytuje głośno treść wybranego podania. Pozostali uczniowie wcielają się w rolę zbiorowego sumienia dyrektora i wysłuchują jego głośnych rozważań, dotyczących decyzji przyjęcia danej osoby do pracy, np.:

Hmm..., myślę, że na stanowisko pielęgniarki potrzebowałbym osoby, która nie tylko posługuje się komputerem, ale także różnymi sprzętami, związanymi z ... ze szpitalem.

Myślę, że taka osoba powinna także mieć dobry kontakt z pacjentem. Natomiast nie mogę tego stwierdzić w tej chwili, opierając się na podaniu o pracę...

Myślę, że przyjąłbym tę osobę na jakiś czas, żeby zobaczyć, jak pracuje, na czas próbny...

Dalej uczniowie w roli sumienia dyrektora mają możliwość oceny jego zachowania. Robią to bardzo chętnie, podają swoje racje, argumentują.

[3] Uczniowie liceum budują rzeźbę zbiorową, przedstawiającą śpiącego Raskolnikowa i gromadzące się wokół niego sny w noc po dokonaniu morderstwa. Uczniowie w roli snu przedstawiają swoją postać, np.:

1. *Ja jestem wyrzutem sumienia Raskolnikowa. Przytłaczam go, tylko nie za bardzo mam jak dotknąć. Chcę go gnębić.*

(uczeń stoi trochę oddalony od postaci śpiącego Raskolnikowa, wyciąga do niego rękę, jest lekko pochylony)

2. *Ja jestem wizją policji, która będzie go teraz tropiła i on będzie się teraz tego bał.*

(uczeń stoi z boku, wyprostowany)

3. *Ja jestem tą częścią Raskolnikowa, która już umarła, ponieważ on nie jest już tą samą osobą.*

(uczeń leży na podłodze, obok postaci Raskolnikowa)

4. *Ja jestem najczarniejszą myślą Raskolnikowa, gdyż blokuje inne myśli. Nie dopuszczam myśli powstrzymania się od zbrodni. Cel, jaki sobie*

stawiam, to przekonanie Rodiona do tego, aby zabił. Dlatego właśnie trzymam go za nogi, nie daję mu możliwości ucieczki.

(uczeń przykuca i obejmuje nogi leżącej postaci)

5. *Ja jestem pewnego rodzaju myślą, która próbuje się wedrzeć do jego umysłu, i jest to myśl raczej pozytywna, dlatego się uśmiecham.*

(uczeń pochyła się nad postacią bohatera)

[4] Studenci w parach przygotowują rozmowę telefoniczną dziecka, które rywalizuje z rodzeństwem o względy rodziców i czuje się odtrącone, z osobą pracującą w „telefonie zaufania”. Podczas rozmowy widać skupienie osób uczestniczących w sytuacji na sobie nawzajem. Uczestnicy interakcji gestykują, pochylają się do przodu lub cofają. Za pomocą ekspresji niewerbalnej uwidacznia się ich zaangażowanie w rozmowę. Poza tym starają się słuchać.

Pierwszy przykład [1] pokazuje dramę bardzo dynamiczną, w której ruch połączony jest z ekspresją werbalną. Wszyscy uczestnicy zajęć biorą aktywny udział w dramie, znacząco akcentując w niej swoją obecność. Drama w gimnazjum [2] jest „spokojniejsza”. Uczniowie są oszczędni w gestach i ruchach. Ich rozchwiana dziecięca motoryka musi na nowo ulec strukturalizacji. Analizują problemy, pracują z pojęciami abstrakcyjnymi. Uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej [3] starają się pokazać swoją indywidualność. Budują oryginalne postaci, tworzą i analizują samych siebie. W szkole wyższej [4] następuje zwrot w kierunku innych osób. Wzrasta zainteresowanie drugą osobą, jej potrzebami i motywami działania. Znaczenia nabiera komunikacja interpersonalna i budowanie związków z innymi.

Przykłady wskazują na sposób, w jaki **rozwój człowieka wpływa na dramę**. Oznacza to, że drama musi podporządkować się pewnym regułom rządzącym rozwojem człowieka. Osoba projektująca zajęcia dramatowe, mająca świadomość owego wpływu rozwoju na dramę, może jednak tak je zaprojektować, aby stymulować określone umiejętności czy zdolności uczniów. Na przykład zajęcia w szkole podstawowej można skierować w stronę rozwoju umiejętności komunikacji interpersonalnej i analizy werbalnej działań ruchowych, zajęcia w gimnazjum — na umiejętność odczytywania komunikatów niewerbalnych, a dramę w liceum — zarówno na autokreację, jak i na uwrażliwienie na innych. W ten sposób **drama może stymulować rozwój**.

Kiedy drama wpływa na rozwój człowieka?

Znaczenie dramy dla rozwoju człowieka podkreślane jest przez jej teoretyków. Najbardziej znana publikacja dotycząca dramy — można powiedzieć: biblia dramy — autorstwa Briana Waya nosi tytuł *Development through Drama*. Drama ma służyć przede wszystkim rozwojowi człowieka, i to właśnie odróżnia ją od rozmaitych form aktywności człowieka, których podstawą jest rola.

Czym więc drama nie jest?

Drama nie jest teatrem — nie wymaga od jej uczestników umiejętności aktorskich. Nie jest tutaj ważne wywarcie wrażenia na widzu, ale to, w jaki sposób zidentyfikowanie się z fikcyjną postacią wpłynie na osobę będącą w roli.

Drama nie jest symulacją ani treningiem precyzyjnego wykonywania czynności. Podstawowa różnica pomiędzy dramą a symulacją polega na tym, że w dramie chodzi o rozumienie i empatię, podczas gdy symulacja ukierunkowana jest na ćwiczenie umiejętności. Symulacje mogą występować w formie komputerowych lub planszowych gier, podczas gdy drama jest zawsze „żywa” i obejmuje wszystkie sfery aktywności człowieka: psychoruchową, poznawczą i emocjonalną. Ponadto działanie w dramie kreatywnej odnosi się do myślenia abstrakcyjnego i nadawania symbolicznych znaczeń, natomiast symulacja skoncentrowana jest na dosłownym materiale znaczeniowym.

Drama nie jest psychodramą — udramatyzowaną improwizacją, świadomie zainspirowaną, ukierunkowaną i zastosowaną jako środek służący do osiągnięcia projektowanych stanów czy zmian wykraczających poza doraźne wyniki gry (Czapów, Czapów, 1969). Przedmiotem psychodramy jest jednostka odgrywająca siebie w sytuacji swojego życia, podczas gdy w dramie uczestnicy są sobą, ale w fikcyjnych rolach i sytuacjach.

Drama nie jest socjodramą — ponieważ w socjodramie wprowadza się improwizowane dramatyzacje do grup już istniejących (Shaftel, Shaftel, 1967; Czapów, Czapów, 1969). Socjodramę stosuje się jako środek usuwający zaburzenia w strukturze i dynamice grupy. Chociaż psychodrama zainteresowana jest osobowością określonego członka grupy, a socjodrama — samą grupą, to jednak w obu przypadkach chodzi o improwizowanie rzeczywistych ról i sytuacji uczestników, natomiast w dramie uczestnicy zajęć wchodzą w wyobrażone role i próbują rozwiązywać fikcyjne problemy.

Czym zatem jest drama?

Dramę określić można jako metodę kształcenia, która polega na **aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami**. Angażuje w działanie ucznia jego wiedzę i tworzy nowe jej jakości poprzez uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Tak rozumiana drama określana jest w literaturze przedmiotu jako drama edukacyjna, właściwa czy kreatywna.

Drama opowiada zawsze pewną historię, w którą uwikłane są działające postaci, dążące do osiągnięcia celu (rozwiązania problemu) w danym otoczeniu i za pomocą określonych środków. Stanowi więc rodzaj narracji w rozumieniu Jerome'a Brunera (2006), która strukturalizuje doświadczenie. Drama nie jest jednak jedynie fikcyjną opowieścią rozpoczynającą się od rozdzielenia ról, polegającą na stworzeniu inscenizacji poprzez kreację i prezentację ról, kończącą się dyskusją. Dramowa fabuła jest wielokrotnie przerywana i poddawana różnym zabiegom poznawczym dzięki stosowaniu strategii pogłębiających, których narzędziem są techniki (konwencje) dramowe oraz środki dydaktyczne.

Stosowane przez nauczyciela strategie, takie jak zatrzymywanie czy zwalnianie dramy, przenoszenie doświadczenia na poziom symboliczny, używanie analogii czy parafrazy, dają możliwość spojrzenia na linię fabuły z różnych punktów widzenia, pogłębienie rozumienia, rozwiązania problemów i wypracowania nowych znaczeń dla analizowanych elementów rzeczywistego świata.

Drama rozumiana w ten sposób mieści się w **podejściu opartym na konwencjach** (*conventions' approach*), reprezentowanym przez takich jej teoretyków, jak Jonathan Neelands, Tony Goode i Dorothy Heathcote. Jest to drama, którą określiłabym mianem „**drama dwupłaszczyznowa**”; składa się na nią:

1. Płaszczyzna narracyjna — stanowi przetwarzanie doświadczenia polegające na poznawczym konstruowaniu historii. Jest to ta część dramy, która dotyczy fabuły, pozwala na zbudowanie dramowej sytuacji, postaci i problemu. Posługuje się strategiami wprowadzającymi z zastosowaniem konwencji kontekstu i narracji.

2. Płaszczyzna refleksyjna — to przetwarzanie doświadczeń polegające na ujmowaniu ich w abstrakcyjne kategorie, porównywaniu oraz ocenianiu za pomocą strategii pogłębiających i zamykających, wykorzystujących konwencje poetyckie i refleksyjne.

Obie płaszczyzny dramy są równie ważne. Bez części narracyjnej nie byłoby podstawy dramy — działania budowanego wokół ról, a bez części refleksyjnej drama stałaby się doświadczeniem pozbawionym refleksji,

jedną z wielu opowieści, w których uczestniczymy jako działające postaci i które przyjmujemy jako rzeczywistość.

Dramowa narracja strukturalizuje doświadczenie, a płaszczyzna paradygmatyczna destrukuralizuje wytwory narracji, ujawniając mechanizmy nimi rządzące, takie jak: przyczyny, motywy, postawy, warunki, mechanizmy wpływu społecznego. Dzięki połączeniu tych dwu płaszczyzn, a w konsekwencji sposobów myślenia drama ma możliwość tłumaczenia doświadczeń i wyjaśniania świata, umożliwia wielokrotne przechodzenie od myślenia narracyjnego do myślenia paradygmatycznego w rozumieniu Brunera (2006), pozwala więc zrozumieć narracje rzeczywistości.

Funkcje rozwojowe dramy

Teoretycy dramy w tworzonych przez siebie koncepcjach i modelach dramy podkreślają różne jej aspekty i funkcje rozwojowe.

Do wewnątrz, czyli rozwój samoświadomości. Lynn McGregor, Maggie Tate i Ken Robinson (1978), mając na uwadze dziecko jako podmiot działań dramowych, traktują zdolność dziecka do grania roli jako drogę odkrywania i wyrażania pojęć poprzez ciało i głos. Jako najistotniejsze cele dramy wymieniają:

- rozwijanie dziecięcych możliwości wyrażania siebie,
- rozwijanie pewności siebie i poczucia własnej wartości,
- wspieranie wrażliwości i wyobraźni.

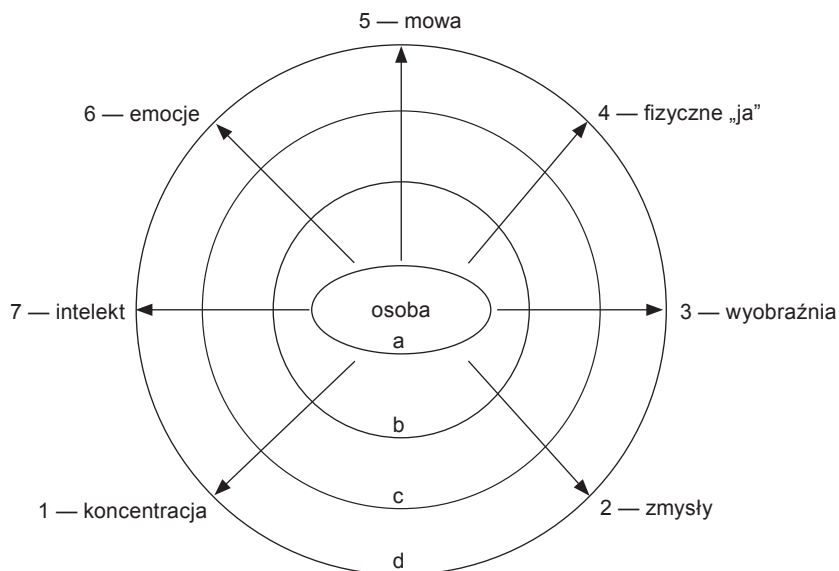
W tym ujęciu drama koncentruje się na osobie dziecka będącego w roli, rozwija jego myślenie o sobie, o swoim myśleniu, działaniu i odczuwaniu. Podstawową funkcją dramy jest więc rozwój samoświadomości i wewnętrznych możliwości dziecka.

Na zewnątrz, czyli rozwój świadomości społecznej. Odmienne funkcję dramy postrzegają Cecily O'Neill i Alan Lambert (1985), zdaniem których ta metoda daje możliwość spojrzenia przez jej uczestnika na otaczające go środowisko społeczne i próbę zrozumienia go. Uczestnicy dramy rozwijają umiejętność komunikowania się, rozwiązywania problemów, empatię. Takie podejście, skierowane na zewnątrz, skupia się na problemach społecznych i umiejętnościach potrzebnych człowiekowi do rozumienia rzeczywistości i funkcjonowania w niej.

Podejście zintegrowane — samoświadomość i świadomość społeczna. Krystyna Pankowska (2000), definiując dramę, łączy założenia rozwoju samoświadomości i świadomości społecznej. Drama edukacyjna to — według tej badaczki — metoda dydaktyczno-wychowawcza, której celem jest zdobycie bądź pogłębienie wiedzy zarówno o sobie, jak i o świecie oraz innych ludziach.

Podjęcie zintegrowane jest najczęściej przyjmowanym stanowiskiem dotyczącym funkcji rozwojowych dramy. Teoretycy dramy rozważają obecnie sposób, w jaki drama wpływa na rozwój człowieka.

Brian Way (1998) przedstawia rozwój człowieka w dramie w postaci okręgu (rys. 1).



Rys. 1. Okrąg rozwoju osobowości w dramie według Briana Waya

a — odkrywanie wewnętrznych możliwości, **b** — indywidualne uwalnianie i doskonalenie wewnętrznych możliwości, **c** — wrażliwość na innych łącznie z odkrywaniem środowiska, **d** — wzbogacanie wewnętrznych możliwości i wpływów środowiska,

Źródło: Way, 1998, s. 13.

Rozwój przebiega od środka okręgu, czyli od jednostki, która poznaje swoje własne możliwości, na zewnątrz, gdzie następuje odkrywanie i wykorzystanie zasobów świata zewnętrznego. Punkty znajdujące się na okręgu są jednakowo ważne i oznaczają aspekty osobowości: koncentrację, zmysły, wyobraźnię, fizyczne „ja”, mowę, emocje i intelekt. Według Waya, na początku dramy należy pomóc każdej osobie odkryć, zbadać i rozwinąć jej własne możliwości, dalej uczestnicy dramy odkrywają i badają środowisko, uwrażliwiając się na innych ludzi, a w ostatniej fazie pojawia się potrzeba wzbogacenia własnych możliwości i wykorzystania ich (Way, 1998). Zdaniem Waya, rozwój człowieka w dramie rozpoczyna się więc od odkrywania siebie, poprzez odkrywanie świata, aż do powrotu do swojej osoby i rozumienia świata z nową wiedzą i możliwościami.

Inaczej zintegrowany proces rozwoju człowieka poprzez dramę przedstawia Cecily O’Neill. Punktem wyjścia, według O’Neill i jej współpracowników (O’Neill et al., 1977), nie jest jednostka, ale sytuacja i rola społeczna. „Nauczyciel w dramie próbuje stworzyć sytuacje, w których uczniowie mogą odkryć, dlaczego ludzie zachowują się w określony sposób, co może pomóc im zrozumieć ich własne zachowanie” (O’Neill et al., 1977, s. 7). W efekcie następuje:

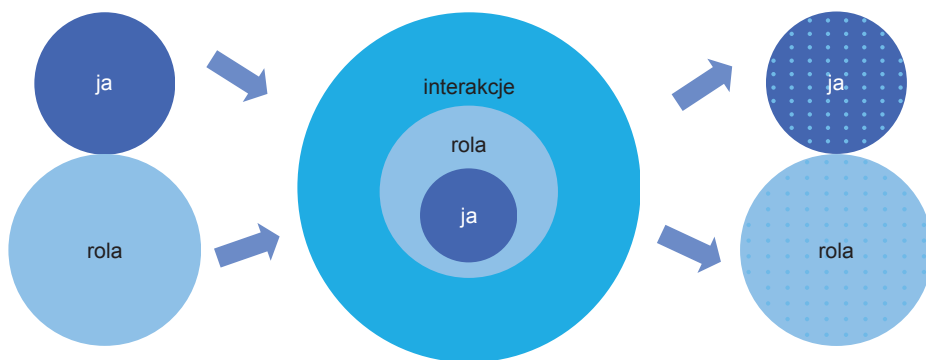
- poprawa kondycji społecznej grupy,
- rozwinięcie indywidualnych kompetencji językowych,
- zrozumienie koncepcji i rozwiązywanie problemów,
- stymulowanie takich rodzajów aktywności ucznia, jak: pisanie, rysowanie, czytanie, obserwowanie, badanie,
- zgłębianie tematu i osiąganie innej perspektywy w związku z badanym zagadnieniem.

Długoterminowym celem dramy jest, zdaniem O’Neill, pomoc uczniowi w zrozumieniu siebie i świata, w którym żyje.

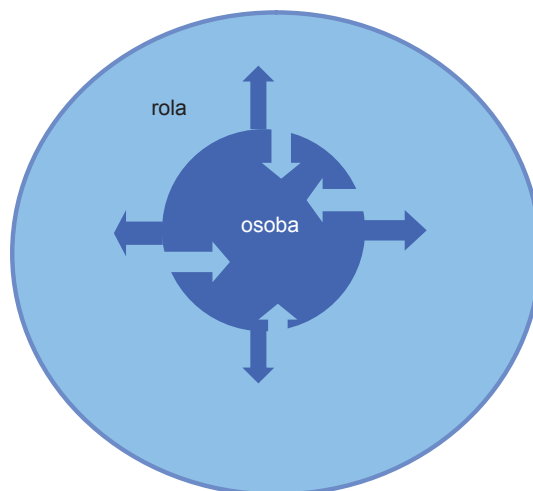
Podejście O’Neill jest zrozumiałe z perspektywy konstytutywnej cechy dramy, jaką jest fikcja. To, co odróżnia dramę od psychodramy i socjodramy, to założenie o przyjmowaniu przez uczestników dramy fikcyjnych ról, tworzeniu fikcyjnych sytuacji i rozwiązywaniu problemów, które dotyczą wykreowanego świata. Poznawanie siebie i swoich możliwości następuje poprzez pracę w roli i jej analizę.

Jednocześnie jednak rację ma Way twierdzący, że uczeń wchodzący w rolę powinien charakteryzować się pewną otwartością na działanie, zgodą na podjęcie się określonej roli, znajomością siebie i swoich możliwości, akceptacją siebie w określonej roli.

Moim zdaniem, rozwój człowieka w dramie rozpoczyna się jednocześnie od osoby ucznia i społecznej bądź antropomorficznej roli, którą uczeń ten przyjmuje (rys. 2). Wchodząc w rolę, uruchamiamy osobiste



Rys. 2. Rozwój człowieka w dramie



Rys. 3. Efekt roli w dramie

doświadczenie i wiedzę, przywołujemy stereotypy ról społecznych, ale także przelewamy na postać cechy naszej osobowości. Dalej w działaniu i interakcji z innymi osobami w rolach, poprzez analizę ról, zachowań i sytuacji, weryfikujemy obraz danej postaci fikcyjnej, a tym samym weryfikujemy własne cechy. W ten sposób poznajemy i zmieniamy siebie samych, a jednocześnie poznajemy i zmieniamy nasz obraz świata.

Efektem roli w dramie można nazwać wzajemne oddziaływanie osoby i roli (cechy postaci, kontekst społeczny, relacje interpersonalne).

W momencie określenia roli człowiek uruchamia zasoby posiadanej na jej temat wiedzy. Jednocześnie poznaje siebie w danej roli, swoje zachowania w fikcyjnej sytuacji. Otrzymuje niejako informację zwrotną od postaci fikcyjnej, co powoduje rozwój jego samoświadomości (rys. 3).

Kiedy rozwój człowieka wpływa na dramę?

Drama stymuluje rozwój, a jednocześnie musi przystosować się do reguł nim rządzących. Z przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących właściwości dramy na różnych etapach kształcenia (zob. Witerska, 2010) wynika, że podstawowe, a zarazem najistotniejsze różnice dotyczące właściwości dramy, a zatem również możliwości realizacji celów edukacyjnych, uzależnione są przede wszystkim od etapu rozwoju uczniów i odnoszą się do takich wymiarów, jak:

1. **Działanie — analiza działań.** Niezwykle istotne jest dostosowanie dramy do etapów rozwoju poznawczego i psychoruchowego człowieka. Myślenie dziecka na etapie szkoły podstawowej — oparte, według Jeana Piageta (Piaget, Inhelder, 1999), na operacjach konkretnych, które stanowią przejście pomiędzy działaniem i strukturami logicznymi — ma dla dramy konsekwencje w postaci przechodzenia od działań ruchowych do ich analizy werbalnej. Na pozostałych etapach kształcenia, kiedy myślenie ucznia przyjmuje postać operacji formalnych, a motoryka musi na nowo ulec strukturalizacji, zajęcia dramowe rozpoczynane są technikami wykorzystującymi słowo lub unieruchomioną ekspresję (np. rzeźba, niedokończone materiały), aby następnie wywołać w uczniach możliwość działania.

2. **Konkret — abstrakcja.** Różnica ta dotyczy poziomu abstrakcyjności; na etapie szkoły podstawowej działania i myślenie uczniów odnoszą się do konkretnego, znanego uczniom z ich doświadczenia (analogia sytuacji postaci fikcyjnej z sytuacją rzeczywistą dziecka), a na pozostałych etapach kształcenia uczniowie pracują z pojęciami abstrakcyjnymi (np. rola zbiorowego sumienia, rola snu). Taka prawidłowość znajduje swoje potwierdzenie w podziale rozwoju poznawczego na etapy (według Piageta), jednak wielu badaczy (por. np. Matczak, 2000; Vasta, Haith, Miller, 1995; Kohlberg, Mayer, 2000; Wygotski, 1989) wskazuje na możliwość wcześniejszego stymulowania rozwoju myślenia abstrakcyjnego.

3. **Ja — inni.** Wymiar ja — inni oznacza różnicę w zakresie kreowania siebie przez uczniów i nastawienia na komunikację interpersonalną. Uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne i poszukują swojego miejsca w grupie, dlatego też nastawieni są na wchodzenie w interakcje z innymi osobami w celu zaakcentowania swojej obecności. Richard Courtney (1982) nazywa ten etap rozwoju dramowego człowieka etapem dramy grupowej.

Uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej znajdują się w okresie poszukiwania swojej tożsamości, wypróbowywania rozmaitych ról i budowania własnego „ja”, są więc zaabsorbowani autokreacją. Kryzys określony przez Erika Eriksona (1997) jako „poczucie tożsamości kontra rozproszenie ról” (*identity versus role confusion*), właściwy adolescencji, uważa się za kluczowy dla całego rozwoju. Pomyślnym rozwiązaniem kryzysu jest osiągnięcie stabilnej tożsamości oraz świadomości siebie. W tym okresie dorastający człowiek wypróbowuje rozmaite role, kształtując w ten sposób trwałe postawy i wartości oraz dokonując wyborów życiowych.

We wczesnej dorosłości pojawia się stabilizacja tożsamości ego (podaje za: Birch, Malim, 1998) — „ja” nie może być tak łatwo zranione, jak w okresie dzieciństwa czy dorastania; nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych. Ukształtowanie się stabilnego ego pozwala być bar-

dziej wyczulonym na potrzeby innych, wzrasta znaczenie troski o innych. Stąd na etapie szkoły wyższej aktywność studentów ukierunkowana jest na nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych. Podczas zajęć dramowych ich uczestnicy zainteresowani są zrozumieniem zachowań oraz ich motywów u innych ludzi. Ponadto, przeobrażenia moralności określają poziom analizy problemów etycznych w dramie, podczas gdy drama w szkole podstawowej wychodzi od zewnętrznych źródeł regulacji i wkracza w kolejny etap rozwoju moralnego, określony przez Lawrence'a Kohlberga (1984) jako poziom konwencjonalny, co w języku Jeana Piageta (1967) oznacza przewyżczenie egocentryzmu i osiągnięcie stadium moralności autonomicznej. Na pozostałych poziomach kształcenia istotna staje się dyskusja kształtu rzeczywistości i rozwijanie umiejętności przyjmowania innego punktu widzenia.

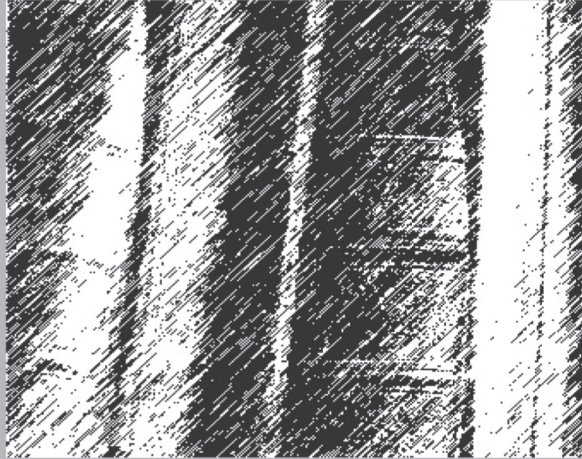
Określenie różnic w stosowaniu dramy w zależności od etapu kształcenia daje możliwość dostosowania zajęć do etapu rozwoju uczniów. Oznacza to z jednej strony konstruowanie zajęć dramowych adekwatnych do aktualnego etapu rozwoju ucznia, a z drugiej — wychodzenie poza ten etap, proponowanie danej grupie odbiorców takich rodzajów aktywności dramowej, które mieszczą się w kolejnym stadium rozwojowym.

Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer (2000) podkreślają, że środowisko wychowawcze powinno aktywnie stymulować rozwój poprzez prezentacje rozwiązywalnych autentycznych problemów i konfliktów. Ułatwienie przejścia dziecka do następnego stopnia rozwoju musi uwzględnić odkrywanie przez nie wyższego poziomu myślenia, wymaga więc: diagnozowania stadium, dopasowania stymulacji do zdiagnozowanego stadium — wystawiania dziecka na sposoby rozumowania o jedno stadium wyżej od obecnego, tworzenia konfliktu poznawczego i społecznego, stymulowania aktywności. Stymulowanie należących do następnego etapu rozwoju uczniów rodzajów myślenia i działania poprzez dramę mieści się w pojęciu „wyprzedzania rozwoju” Lwa Wygotskiego (1989) — sprawność poznawcza zależy od wsparcia społecznego, a rozwój przebiega w warunkach interakcji.

Obserwacja zajęć dramowych z perspektywy rozwojowej pozwala zobaczyć działania ich uczestników w dwóch nakładających się na siebie obrazach. Z jednej strony widać, w jaki sposób dany etap rozwoju człowieka określa dramę, a z drugiej — w jaki sposób w dramie próbuje się wykorzystać aktualny etap rozwoju, aby rozwinąć krytyczne w danym momencie potrzeby i umiejętności uczniów, a także wskazać im drogi dalszego rozwoju poprzez wkraczanie w kolejną jego fazę.

Bibliografia

- Birch A., Malim T., 1998: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa.
- Bruner J., 2006: *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków.
- Courtney R., 1982: *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto.
- Czapów G., Czapów Cz., 1969: *Psychodrama. Geneza i historia, teoria i praktyka. Próba oceny*. Warszawa.
- Erikson E.H., 1997: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań.
- Kohlberg L., 1984: *Essays on moral development: The psychology of moral development*. Vol. 2. San Francisco.
- Kohlberg L., Mayer R., 2000: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Red. Z. Kwieciński. Warszawa.
- Kwieciński Z., red., 2000: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa.
- Matczak A., 2000: *Style poznawcze*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 2. Gdańsk.
- McGregor L., Tate M., Robinson K., 1978: *Learning Through Drama*. London.
- O'Neill C., Lambert A., 1985: *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. London.
- O'Neill C. et al., 1977: *Drama Guidelines*. London.
- Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Piaget J., 1967: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1999: *Psychologia dziecka*. Tłum. Z. Zakrzewska. Wrocław.
- Shafteel F., Shafteel G., 1967: *Role Playing of Social Values: Decision Making in the Social Studies*. Englewood Cliffs.
- Strelau J., 2000: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Red. nauk. A. Matczak. Tłum. M. Babiuch et al. Warszawa.
- Way B., 1998: *Development through Drama*. New York.
- Witerska K., 2010: *Drama na różnych poziomach kształcenia*. Łódź.
- Wygotski L.S., 1989: *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa.



ALICJA GAŁĄZKA

Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna Przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych

**Creative drama as a stimulus of emotional intelligence.
An example of empirical study**

Abstract: Drama is an art form, a practical activity, and an intellectual discipline highly accessible to young people. In education, it is a mode of learning that challenges students to make meaning of their world. Through the students' active identification with imagined roles and situations in drama, they can learn to explore issues, events and relationships. Drama is the enactment of real and imagined events through roles and situations. It enables both individuals and groups to explore shape and symbolically represent ideas and feelings and their consequences.

Drama has the capacity to move and change both participants and audiences and to affirm and challenge values, cultures and identities.

Drama empowers students to understand and influence their world through exploring roles and situations and develops students' non-verbal and verbal, individual and group communication skills. It develops students' intellectual, social, physical, emotional and moral domains through learning that engages their thoughts, feelings, bodies and actions.. Drama offers a stimulating and rich opportunity to discuss and understand our own emotions, attitudes and beliefs through observing, empathizing with, feeling and exploring the emotions of characters both portrayed and interacted with in role. Drama is a place for feeling and trying out emotions in a controlled way. In the paper I will demonstrate how creative drama can influence students emotional intelligence.

Key words: drama, emotional intelligence, emotions.

Drama to metoda, która w nieograniczony sposób pozwala nam doświadczać siebie, przeżywać i tworzyć w czasie działania. Uczymy się patrzeć na siebie i innych w nowym świetle, odkrywamy swoje możliwości kreatywnego i niejednoznacznego podejścia do różnych sytuacji życiowych. Stajemy się bardziej elastyczni, świadomi własnych możliwości, uczymy się słuchania innych, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, wywoływania pożądanых reakcji i radzenia sobie z różnymi emocjami. Drama to parateatralna forma gry, w której uczestnik ujawnia swoje emocje, zdolności, dostrzega zakres swoich możliwości, staje się bardziej twórczy. Drama to metoda pracy, w szczególny sposób rozwijająca inteligencję emocjonalną, otwierająca drogę do wewnętrznej kreatywności, wyobraźni i ekspresji.

W artykule tym przedstawiono wyniki eksperymentu pedagogicznego z wykorzystaniem metody dramowej, przeprowadzonego w grupie uczniów szkoły średniej w województwie śląskim.

Pojęcie i znaczenie inteligencji emocjonalnej

Inteligencja emocjonalna dopiero niedawno stała się popularnym tematem rozmów i rozważań, od klas szkolnych zaczynając, kończąc na konferencjach szkoleniowych. Wszystko to za sprawą książki Daniela Golemana *Inteligencja emocjonalna*. Goleman przedstawia rolę, jaką odgrywają emocje w życiu osobistym i społecznym każdego człowieka, opierając się na założeniach psychologów Petera Saloveya z Uniwersytetu Harvarda i Johna Mayera z Uniwersytetu w New Hampshire, którzy po raz pierwszy użyli tego terminu w 1990 roku w artykule pod znamienym od tej pory tytułem: *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality* (Salovey, Mayer, 1990).

Postęp w ujmowaniu inteligencji emocjonalnej umożliwia wzrastająca wiedza o emocjach, funkcjonowaniu społecznym i inteligencji. Peter Salovey przedstawił w swojej pracy sposoby połączenia inteligencji z emocjami. Nie była to nowość, ponieważ nawet najbardziej zagorzali zwolennicy IQ starali się wprowadzać emocje do sfery inteligencji, a nie oddzielać je od tej sfery. Edward Lee Thorndike, który przyczynił się do upowszechnienia IQ, zaproponował, aby inteligencję społeczną, jeden z aspektów inteligencji emocjonalnej, traktować jako aspekt IQ (Goleman, 1997). Jednak momentem przełomowym, dającym podstawy do wyróżnienia nowego typu inteligencji, był rok 1983, kiedy to Howard Gardner przedstawił teorię inteligencji wielorakiej. Gardner twierdzi, że inteligencja

to zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów, które uznawane są za ważne w jednym lub kilku kręgach kulturowych. Autor wyróżnił 7 kategorii tworzących spektrum inteligencji. Są to:

- zdolności szkolno-językowe,
- zdolności matematyczno-logiczne,
- orientacja przestrzenna (artyści i architekci),
- zdolności muzyczne,
- zdolności kinestetyczne (sportowcy),
- inteligencja interpersonalna,
- inteligencja intrapersonalna (Gardner, 1983).

Gardner nie koncentruje się na inteligencji emocjonalnej, lecz uważa, że radzenie sobie z emocjami zależy od dwóch ostatnich typów inteligencji, a inteligencja emocjonalna jest tylko składnikiem inteligencji interpersonalnej i intrapersonalnej. Według niego, „Inteligencja interpersonalna jest zdolnością rozumienia innych osób: tego, co nimi kieruje, jak pracują, jak pracować wspólnie z nimi. Jest zdolnością rozpoznawania i reagowania na nastroje, temperamenty, potrzeby innych osób. Inteligencja intrapersonalna [...] jest podobną właściwością, tyle że skierowaną do wewnątrz. Jest to zdolność stworzenia dokładnego, odpowiadającego rzeczywistości modelu samego siebie i korzystania z tego modelu dla skutecznego działania” (Gardner, Krechevsky, cyt. za: Goleman, 1997, s. 75).

Mimo że w teorii Gardnera nie pojawia się określenie „inteligencja emocjonalna”, teoria ta stworzyła podstawę do konceptualizacji nowego pojęcia przez Petera Saloveya i Davida Slyutera. Postanowili oni zastąpić funkcjonujące już pojęcie „inteligencja społeczna” (interpersonalna) pojęciem „inteligencja emocjonalna”, które bardziej odróżnia się od pozostałych typów inteligencji. Salovey i Slyuter założyli również, że rozumowanie emocjonalne jest skorelowane z innymi typami inteligencji i jednocześnie wystarczająco od nich różne. Można więc mówić o nowym typie inteligencji. Potwierdzają te spostrzeżenia dotychczasowe badania (Salovey, Slyuter, red., 1999).

Jedną z pierwszych definicji inteligencji emocjonalnej, stworzona przez Petera Saloveya i Johna Mayera, koncentrowała się na umiejętnościach. Zgodnie z nią, inteligencja emocjonalna jest to zdolność do wyrażania i rozpoznawania cudzych oraz własnych uczuć i emocji, regulowania ich oraz wykorzystywania tego rodzaju informacji w rozwiązywaniu problemów (Salovey, Mayer, 1992).

Podobną definicję sformułowali Robert K. Cooper i Ayman Sawaf. Według nich, inteligencja emocjonalna obejmuje wiedzę o emocjach i ich funkcjonowaniu, wytrzymałość i elastyczność emocjonalną, potencjał rozwojowy i umiejętność wykorzystania emocji do twórczej aktywności.

Definicja ta, ujmująca związek między inteligencją emocjonalną a twórczym działaniem, jest dla mnie szczególnie ważna ze względu na moje zainteresowania badawcze (Cooper, Sawaf, 1997).

Przytoczone definicje ujmują jedynie jeden z aspektów inteligencji emocjonalnej: postrzeganie i regulowanie emocji. Pomija się w nich aspekt poznawczy.

John Mayer i Peter Salovey (1997) przeformułowali swoją pierwszą definicję w kategoriach rozwoju intelektualnego i emocjonalnego: „Inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (cyt. za: Salovey, Slyuter, red., 1999).

Goleman z kolei wskazuje, iż zdolności do inteligentnego kierowania emocjami zawierają się w pięciu kategoriach (Goleman, 2006):

1. Pierwsze trzy dotyczą kompetencji osobistych:

- świadomość emocjonalna,
- zarządzanie emocjami,
- motywowanie się do działania.

2. Dwie ostatnie należą do kompetencji społecznych:

- rozpoznawanie emocji innych,
- nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów.

Wiedza na temat własnego stanu emocjonalnego, możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji, świadomość, że możemy nie zdawać sobie sprawy z wszystkich własnych uczuć — umożliwiają przystosowawcze reagowanie na swe środowisko. Świadomość wielu różnorodnych emocji, jakie żywimy w danej relacji, zwiększa liczbę aspektów oceniania interakcji i możliwość działania (np. świadomość, że odczuwamy strach, a nie złość, zwiększa efektywność naszych działań).

Dostrzeganie emocji innych ludzi rozwija się wraz ze świadomością własnych uczuć, dzięki tej umiejętności możemy lepiej poznawać innych i oceniać ich zachowania. Rozpoznawanie emocji innych osób oparte jest na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych. Dzieci około 7.—8. roku życia potrafią już wykazywać się wyrafinowanymi technikami wglądu w doświadczenia innych osób, potrafią dekodować wyraz twarzy, uczą się rozumieć sytuacje wywołujące emocje, mają świadomość, że inni ludzie posiadają swoje „stany wewnętrzne”, uczą się brać pod uwagę inne informacje o ludziach wyjaśniające ich zachowania, przypisywać etykiety emocjonalne — nazywać emocje. Badania wskazują, że dzieci obdarzone tą zdolnością zdobywają wyższy status społeczny, a dzieci z rodzin patologicznych mają problemy z właściwym odczytywa-

niem uczuć (Martinez-Pons, 1998). Znajomość słownictwa i wyrażen związanych ze stanami emocjonalnymi pozwala na poznanie na wyższym poziomie skryptów kulturowych, łączących emocje z rolami społecznymi. Zdolność do wyrażania naszych doświadczeń emocjonalnych w symbolach umożliwia komunikowanie naszych emocji i rozpracowywanie ich (cel konceptualny), czyli odnoszenie do kontekstu i przeżyć innych ludzi.

Zdolność do empatycznego i współczującego zaangażowania w doświadczenia emocjonalne innych ludzi to umiejętność niezwykle ważna w interakcjach społecznych, ponieważ to uczucia zbliżające nas do innych ludzi, ułatwiające dostosowanie emocjonalne, nawiązywanie kontaktów i podtrzymywanie przyjaźni oraz kontaktów miłosnych: „Jeśli z kompetencji emocjonalnej wyłączyć zdolności empatii, to jej pozostałe składowe umiejętności można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania czy nawet socjopatii” (Goleman, 1997, s. 102). Kluczem do empatii są umiejętności właściwego odczytywania sygnałów niewerbalnych, wrażliwość i otwartość; „Empatia wyrasta ze samoświadomości; im bardziej jesteśmy otwarci na nasze własne emocje, tym sprawniej odczytujemy uczucia innych osób” (Goleman, 1997, s. 159).

Zdolność do rozumienia, że wewnętrzny stan emocjonalny może nie odpowiadać zewnętrznemu zachowaniu, zarówno u nas samych, jak i u innych, uświadamia nam, że ludzie nie zawsze wyrażają swe emocje precyzyjnie na wyższym poziomie. Umiejętność ta wiąże się ze zdolnością do rozumienia, że własne zachowanie związane z wyrażaniem emocji może wpływać na innych, i wykorzystywaniem tej wiedzy w strategiach autoprezentacji. Zdolność do przystosowawczego radzenia sobie z awersyjnymi lub przykrymi emocjami poprzez samoregulację — umiejętność kontrolowania emocji, w tym ich skrywania, gdy służy to utrzymaniu dobrego samopoczucia na dłuższą metę — ułatwia negocjacje, przystosowawcze radzenie sobie z problemami lub utrzymuje równowagę społeczno-emocjonalną. Strategie radzenia sobie z emocjami muszą wiązać się ze znajomością własnych emocji, świadomością własnego „ja” i jego siły sprawczej. Ważna jest świadomość, że struktura związku jest po części zdeterminowana jakością zachodzącej w nim komunikacji emocjonalnej. Osoba posiadająca tę świadomość zdaje sobie sprawę, że wyrażanie emocji może wpływać na społeczną interakcję oraz różnicowanie relacji z ludźmi. Wyrażane emocje są komunikatami mogącymi zwiększać lub zmniejszać skuteczność transakcji społecznych i przyczyniać się do sukcesów lub porażek na tym polu.

Zdolność do skuteczności interpersonalnej oznacza akceptację doświadczeń emocjonalnych, życie w zgodzie z osobistą koncepcją emocji

i własnym poczuciem moralności. Jednostka wykazująca się skutecznością emocjonalną potrafi kontrolować doświadczenia, zachowując poszanowanie dla samej siebie. Skuteczność interpersonalna wpływa na poczucie własnej wartości i dobre samopoczucie (Goleman, 1997; Schutte et al., 1997; Martinez-Pons, 1998; Salovey, Slyuter, red., 1999).

Wymienione kompetencje są wzajemnie uzależnione, jednak różni ludzie mogą sobie różnie radzić ze wskazanymi umiejętnościami: niektórzy z nas mogą sobie dobrze radzić np. z kontrolą swych negatywnych uczuć, a mieć trudności z rozpoznawaniem uczuć u innych. Z pewnością poziom tych umiejętności zależy w dużym stopniu od funkcjonowania naszego układu nerwowego, ale niedostatkom umiejętności emocjonalnych można zaradzić, ponieważ można je kształtować podczas wszystkich faz rozwojowych dziecka. Ewolucja biologiczna wykształciła w nas emocjonalność, ale nasz repertuar emocjonalny kształtują doświadczenia społeczne, wpływy wychowawcze i edukacyjne, kompetencja emocjonalna jest bowiem zakorzeniona w kulturze, w której wychowuje się jednostka. Fakt ten stawia przed pedagogiką i psychologią nowe wyzwanie: pomoc w rozwoju inteligencji emocjonalnej — mądrości życiowej płynącej z serca (Saarni, 1999; Salovey, Slyuter, red., 1999). Ludzie obdarzeni tą mądrością mają szansę odnieść prawdziwy sukces życiowy: szczęście osobiste i powodzenie w życiu zawodowym, potrafią bowiem przystosowawczo i elastycznie kierować swoim życiem, twórczo rozwiązywać problemy, nawiązywać satysfakcjonujące kontakty, szanować siebie i innych.

Systemy reprezentacji sensorycznej

Badania wykazały, że człowiek doświadcza świata za pomocą pięciu zmysłów. Informacjom, które docierają do naszego mózgu, nadajemy znaczenie drogą skojarzeń wizualnych, audytywnych lub kinestetycznych. Przetwarzanie informacji w mózgu zachodzi przy wykorzystaniu pięciu zmysłów, jednak dominujące znaczenie mają tu zmysły wzroku, słuchu i dotyku. Preferowanie jednego sposobu (wizualnego, audytywnego, kinestetycznego) przekazywania i odbierania informacji nie oznacza, że nie można korzystać też z innego sposobu. Preferowany sposób jest dominujący, ale może być uzupełniany przez dwa pozostałe. Wiedząc, który ze sposobów u nas dominuje, możemy próbować rozwijać dwa pozostałe. Nie ma również lepszego lub gorszego systemu reprezentacji.

Osoba z dominującym wzrokowym systemem reprezentacyjnym uczy się, tworząc w umyśle sceny, oraz wyobraża sobie siebie w różnych sytuacjach. Kojarzy obrazy ze słowami, nowym dla siebie terminom nadaje znaczenie wówczas, gdy pozna ich wizualny opis. Jeżeli ma przeliterować słowo, to najpierw widzi je zapisane w umyśle. U osoby z preferencjami audytywnymi natomiast występuje zainteresowanie słowem mówionym, swoje upodobania wyraża ona przez wewnętrzny dialog. Wyobrażając sobie nowe sytuacje, zastanawia się nad tym, co ktoś do niej powie i co sama będzie mówić. System kinestetyczny oznacza dominację czuciowo-ruchowego systemu reprezentacyjnego. Osoba preferująca ten styl kieruje się reakcjami uczuciowymi, emocjami, dużą rolę odgrywa u niej zmysł dotyku. Wyobrażając sobie przyszłe sytuacje, wiąże z nimi silne emocje i przeżycia.

Drama w edukacji

Drama jest swego rodzaju procesem, w którym biorący udział aktywizują zarówno umysł, jak i emocje, wyrażające się w sposób bezpośredni. Wyjątkowość tej formy pracy polega na ożywianiu dyspozycji poznawczych człowieka, a zarazem wywoływaniu reakcji bezpośredniej. Uczestnicy dramy myślą i czują jednocześnie. Nowe poglądy i odczucia ścierają się ze starymi. W wyniku tego procesu tworzy się nowy sposób widzenia problemu. Źródłem przemian jest różnica między przypuszczeniem dotyczącym tego, co mogłoby być przez daną osobę zrobione, a tym, co w istocie jest czynione, czyli praktyką, którą daje drama. W dramie nie chodzi jednak tylko o zdobywanie umiejętności. Na przykład stawianie ucznia w trudnej sytuacji, którą nie tylko musi emocjonalnie przeżyć, ale i podjąć samodzielną próbę rozwiązania problemu, stanowi doskonały trening dojrzewania i rozwoju inteligencji emocjonalnej. Umiejętność podejmowania decyzji jest jednym z jego elementów. Ta właściwość dramy sprawia, że techniki, które wchodzi w jej skład, są wykorzystywane w treningach asertywności (pozytywnego nastawienia do innych ludzi z równoczesną świadomością własnych praw) oraz w treningach rozwoju emocjonalnego. W dramie bowiem istnieje bezpośrednia realna możliwość obserwacji różnych zachowań: swoich własnych i innych ludzi. Mamy okazję dokonania analizy: jakie jest źródło powstałych reakcji?, co jest w nich pozytywne, a co niewłaściwe?, jak należy to zmienić? Widzimy, jak zachowują się inni, i możemy skorzystać z dobrych wzorców. Natomiast nasze błędy nie przynoszą, co jest cudowną właściwością dramy, żadnych nieodwracal-

nych konsekwencji. Poza tym istnieje możliwość dokonania natychmiastowej korekty zachowań.

Właściwe wykorzystanie dramy w nauce szkolnej przyspiesza dojrzewanie dziecka do społecznego i twórczego życia, ułatwia naukę przedmiotów szkolnych, pozwala nauczycielowi osiągnąć interesujące wyniki w realizacji celów kształcących i wychowawczych. Dzięki stosowaniu improwizacji, która jest podstawową strategią, nauczyciel i uczniowie „w rolach” tworzą wymyślone „sytuacje wyjściowe”, zawierające problem, konflikt, i krok po kroku zbliżają się do rozwiązania owego konfliktu-dylematu. Jest to oczywiście ujęcie uproszczone. W rzeczywistości docieramy do prawdy i wiedzy w sposób wielostronny, multisensoryczny, angażujący emocjonalnie i intelektualnie uczestników zajęć, używając do tego różnych strategii i technik dramowych.

Drama realizuje się poprzez umiejętności człowieka do bycia kimś lub czymś więcej niż sobą. Poprzez spontaniczną improwizację uruchamia się intuicję, inwencję, wyobraźnię i dzięki charakterystycznej dla człowieka zdolności życia fikcją odkrywa on rzeczywistość, jakby doświadczył jej realnie. Poprzez dramę odtwarzamy i poddajemy obserwacji zachowania innych ludzi, a tym samym obserwujemy własne, odkrywamy, skąd się biorą i dokąd prowadzą. Sprawdzamy nasze poglądy w konfrontacji z poglądami innych. Tak się dzieje, kiedy uczniowie wejść w role będące ze sobą w konflikcie albo reprezentują inne poglądy. Konflikty, oczywiście te wyimaginowane, są siłą napędową dramy. W czasie ich trwania uczestnik musi równocześnie, po pierwsze, odtwarzać zachowanie innej niż on postaci, a po drugie, bazując na tym wyimaginowanym doświadczeniu, improwizować odpowiedzi, które tworzą akcję, konwencję i znaczenia oraz zachować dystans do zdarzeń w czasie trwania improwizacji.

Ekspresja, wyobraźnia, zabawa to pojęcia nierozzerwalnie związane z istotą dramy. Wiesława Pielasińska, definiując ekspresję, pisze, iż jest to „spontaniczna wypowiedź dziecka w języku sztuki, umiejętność twórczego wyrażania się w rysunku, tańcu i śpiewie oraz sztuce dramatycznej” (Pielasińska, 1983, s. 87). Przytoczona pedagogiczna definicja ekspresji wskazuje, że w potocznym doświadczeniu nauczycieli i wychowawców zachowania ekspresyjne przypisywane są jedynie dzieciom. Drama przełamuje ten stereotyp i umożliwia twórcze wyrażanie się i działanie wszystkim, niezależnie od wieku.

Wyobraźnię można zdefiniować jako proces psychiczny, którego istotą jest tworzenie obrazów przedmiotów lub zjawisk na podstawie elementów dawnych spostrzeżeń. Szerzej: wyobraźnię określić można jako zdolność do przekraczania granic własnego doświadczenia (Wojnar, 1980). Rozwój wyobraźni jest jednym z głównych celów współczesne-

go kształcenia. Wyobraźnia stanowi nieodłączny atrybut dramy, która odwołując się do wyobraźni, ożywiając ją, staje się środkiem jej rozwoju.

Zabawa to jedna z podstawowych form działalności ludzi, niemająca charakteru użytecznego, połączona z pozytywnymi przeżyciami emocjonalnymi, których dostarcza przede wszystkim sama aktywność jednostki. Zabawa pełni wiele różnych funkcji. Umożliwia zaspokojenie indywidualnych potrzeb i realizację zainteresowań, ułatwiając jednocześnie wchodzenie w życie społeczne, poznawanie rzeczywistości i dostosowywanie jej do własnych potrzeb. Zabawa to podstawowe „ćwiczenie ekspresyjne” pozwalające na przejście do pracy twórczej, zabawa jest bowiem identyczna z inwencją. W dramie zabawa traktowana jest jednocześnie jako cel i jako środek, poprzez nią realizowane są różnorodne funkcje poznawcze, kształcące i wychowawcze. Aktywność dramatyczna dzieci przejawia się w grach i zabawach. Stanowią one naturalną drogę rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa. Później, w życiu ludzi dorosłych, zdolność do udawania spełnia inne funkcje. Według Charlyn Wessels, każdego dnia nakładamy „maski”, by realizować się w różnorodnych rolach społecznych i żyć w harmonii z innymi (Wessels, 1987). Zjawisko to George Santayana określa mianem unieruchomionej ekspresji (Santayana, 1947). Początkowo naśladownictwo ogranicza się do najprostszych czynności i zachowań, by rozwijać się i komplikować w miarę rozwoju i zdobywania przez dziecko nowych wiadomości o świecie. Każda sytuacja, w której dziecko uczestniczy, dostarcza mu nowych spostrzeżeń wykorzystywanych w organizowaniu zabaw; to w tych zabawach dziecko odnajduje się potem w roli mamy, nauczycielki czy lekarza. W ten sposób przetwarza zdobyte doświadczenia w konkretne działania, sprawiając, że stają się one jego własnymi doświadczeniami. Ogromną rolę w tego typu zabawach odgrywa wyobraźnia i fantazja, ponieważ wszystkie takie zabawy dziecko wymyśla samo, będąc jednocześnie reżyserem, aktorem i widzem. I oczywiście, nigdzie żaden aktor nie zagra żadnej roli tak, jak odegra ją bawiące się dziecko, i żaden widz nie odbierze widowiska tak, jak odbiera swoją własną zabawę dziecko-aktor, i żaden reżyser nigdy nie zrealizuje takiego wspaniałego, czarującego prostego rozwiązania reżyserskiego, jak to czyni samo dla siebie w swojej zabawie dziecko (Pankowska, 2000). Tego typu fikcyjne zabawy właściwe są tylko człowiekowi, wymagają bowiem odróżniania sytuacji istniejącej od sytuacji odtwarzanej. W zabawach tych fakty realnie przeżyte przeplatają się z fikcyjnymi, których istnienie możliwe jest tylko w wyobraźni, by stworzyć jeden, spójny ciąg wydarzeń — jedną historię. Historie te powstają zwykle w czasie trwania zabawy — dzieci „na poczekaniu” wymyślają to, co mają powiedzieć i uczynić w danym

momencie. Zabawy te mają więc charakter improwizacji. Wchodzenie w rolę w trakcie zabaw jest spontaniczne i całkowite. Dziecko potrafi intensywniej i aktywniej żyć, będąc „w roli”, niż po powrocie do rzeczywistości realnej. Przedstawiane w zabawie postacie nie są oczywiście kreacjami na miarę mistrzów aktorstwa, bo nie o to tu chodzi. Mimo to mimika, gest i słowo odgrywają w takiej zabawie niemałą rolę, służąc kreacji świata przedstawionego. Drama, wykorzystująca naturalne predyspozycje dziecka do wchodzenia w rolę, jest świadomą kontynuacją owych spontanicznych zabaw. Jednocześnie ukierunkowując dramatyczną ekspresję dziecka, kształtuje jego twórcze dyspozycje, rozwija wyobraźnię oraz uczy samodzielności w myśleniu i działaniu. W dramie, jak w zabawie, wejście w rolę nie wymaga zdolności aktorskich, lecz głębokiego zaangażowania i wiary w fikcyjną sytuację, wczucia w postać, bycia nią i działania, a nie grania. Drama wymaga umiejętności słuchania innych, respektowania potrzeb, rozwija empatię i uczy tolerancji wobec innych poglądów oraz pozwala na rozwój własnego poczucia tożsamości, wymaga refleksyjnej oceny własnych uczuć i emocji, by odpowiednio stworzyć rolę odgrywanej postaci. To metoda, która stymuluje umiejętność kontemplacji oraz refleksji, rozwija wyobraźnię oraz pozwala jednostce na wizualizację rzeczywistych sytuacji. Drama wydaje się metodą rozwijającą inteligencję emocjonalną człowieka, jego zdolności empatyczne i społeczne, jest działaniem rzeczywistym, gdyż uruchamia mechanizmy fabularyzacji pewnej wyimaginowanej, wyobrażonej, ale realnie możliwej rzeczywistości. Równocześnie jednak — jak zauważa Krystyna Pankowska — ta niejako zewnętrzna drama ma korzenie w psychice ludzkiej: „[...] naturalna drama tkwi nie tylko w świadomości człowieka, lecz o wiele głębiej — w podświadomości” (Pankowska, 2000, s. 47). We wnętrzu człowieka rozgrywa się ciągła gra dramatyczna, swoista drama wewnętrzna, a wyobraźnia podsuwa nie tylko różne role, które chciałoby się lub których nie chciałoby się wypełniać, ale i niewyczerpany zestaw działań prowadzących do nieskończonej liczby relacji z innymi ludźmi i ze światem. Drama naturalna kształtuje to, co określamy mianem człowieczeństwa (por. Pankowska, 2000), rozładowuje kompleksy, zahamowania, napięcia psychiczne, pomaga w integracji uczestników zajęć, będąc zawsze aktem działania realizowanym w kontakcie z innymi lub w grupie, rozbudza wiarę we własne możliwości. Ponadto wyzwala spontaniczne reakcje emocjonalne, zmusza do podejmowania decyzji i reagowania na różnorodne sytuacje.

Brian Way uważa, że drama edukacyjna jest jak gdyby wędrówką po różnych obwodach jednego i tego samego okręgu, w którego centrum znajduje się osoba ludzka. Rozwój osobowości nie jest wzrostem w kategoriach

ilościowych, a możliwe czynniki wpływające na osobowość — odkrywanie wewnętrznych możliwości, indywidualne uwalnianie i doskonalenie wewnętrznych możliwości, wrażliwość na innych, łącznie z odkrywaniem środowiska, wzbogacanie innych wpływów zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego środowiska indywidualnego — mogą aktywizować się z różną mocą, na różnych etapach życia. Jednak wszystkie te czynniki — czy w zgodzie z użytą przez Waya metaforą: „punkty każdego (ludzkiego) koła” — są równie ważne, są składowymi możliwościami człowieka. Integracja tych możliwości dokonuje się nie przez proste sumowanie nabytych już cech bądź zdobytych dyspozycji, czy też przez zamykanie określonych etapów rozwoju, ale w sposób nieustanny i syntetyczny. W praktyce właściwie przygotowane zajęcia dramowe winny rozwijać pięć podstawowych zmysłów (słuchu, wzroku, dotyku, węchu i smaku) oraz wyobraźnię, używanie własnego ciała, doskonalenie go i panowanie nad nim, mowę albo ćwiczenie w rozmawianiu, odkrywanie emocji i panowanie nad nimi oraz intelekt (por. Way, 1990).

Drama ma także określone funkcje społeczne. Brian Way dostrzega w niej instrument, dzięki któremu cała sfera aspiracji przesuwa się z ambicji w kierunku samorozwoju. Tworząc pojęcie dramy społecznej, Way podkreślał, że istnieje „potrzeba kształtowania pewności siebie, by przeciwstawić się destrukcyjnym wpływom niszczących ambicji, które mają raczej zewnętrzne niż wewnętrzne źródło” (Way, 1990, s. 63). Dlatego też zalecał, aby w grach dramowych dla dzieci i młodzieży pojawiały się takie elementy, jak dobre maniery, wzorce zachowań, różne aspekty życia codziennego (Way, 1990). Społecznych aspektów dramy nie można jednak ograniczać do jej wychowawczego wymiaru, realizowanego poprzez konkretne scenariusze wymagające przestrzegania zasad współpracy w grupie. Wszyscy — niezależnie od wieku — funkcjonują bowiem w rzeczywistości, która narzuca określone role społeczne i jednocześnie niejako podsuwa konkretne scenariusze realizacji planów życiowych. Żadnego planu życiowego nie można — oczywiście — zrealizować w oderwaniu do relacji z innymi ludźmi. Antoni Kępiński podkreślał, że drugiego człowieka można poznać „tylko przez zbliżenie, a nie przez podporządkowanie” (Kępiński, 1987, s. 86). Mimo to częściej stosowana jest metoda panowania (nazywana przez Kępińskiego postawą „nad”) niż zbliżenia (postawa „do”). Tego rodzaju zachowania wcale jednak nie redukują lęku społecznego, lecz go wzmacniają. W pełnieniu przeróżnych ról społecznych, a szczególnie ról zawodowych, mogą ujawniać się uczucia negatywne, zarówno wobec otoczenia, jak i wobec samego siebie. Człowiek broni się przed presją innych lub przed presją, którą sam sobie stworzył. W dramie jest się obserwatorem własnych i cudzych zachowań. Dzięki informacji zwrotnej możliwe staje się mo-

dyfikowanie obrazu samego siebie i nabycie postaw charakteryzujących się umiejętnością rozumienia innych ludzi oraz współdziałania z nimi w realizacji wspólnego celu.

Rozwój inteligencji emocjonalnej poprzez dramę stymulowany jest dzięki następującym elementom tej metody:

1. Rozmowa z samym sobą oraz samoświadomość. Strategie dramowe stymulują wewnętrzny dialog oraz jego werbalizację poprzez odpowiednie struktury. Praca w roli podnosi świadomość samego siebie poprzez dystans i metapozycje.

2. Rozpoznawanie norm społecznych. Drama to aktywność społeczna zorientowana na analizę i odgrywanie funkcjonujących norm. Rozwiązywanie problemów oraz podejmowanie decyzji to procesy opierające się na emocjach. Każda drama oscyluje wokół jakiegoś konfliktu i wymaga wspólnego podjęcia decyzji oraz rozwiązania. Strategie dramowe stwarzają bezpieczną szansę klarownej ekspresji emocji i myśli, wzajemnego dzielenia się uczuciami oraz refleksji nad podjętymi decyzjami.

3. Rozumienie innych perspektyw. Odgrywanie różnych ról oraz wchodzenie w przeróżne interakcje pozwala na empatyczne zrozumienie innych perspektyw oraz na refleksję nad własnymi poglądami.

4. Pozytywne nastawienie. Badania Johna Harlanda (Harland et. al., 2000) sugerują, iż udział w zajęciach artystycznych (w tym w dramie) stymuluje pozytywną atmosferę i radość uczenia się.

5. Zachowanie niewerbalne (kontakt wzrokowy, gesty). Drama rozwija cały mechanizm zachowań niewerbalnych, podkreślając rolę kontaktu wzrokowego, kinezji i proksemiki. Komunikacja niewerbalna wzmacnia znaczenie komunikatów werbalnych.

6. Zachowania werbalne (słuchanie, asertywność, pozytywne odpowiedzi). Drama opiera się na rozwoju aktywnych technik słuchania i umiejętności udzielania odpowiedzi. Pozwala to na rozumienie subtelności znaczeniowych oraz przekazu emocjonalnego często „pomiędzy słowami”.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych Analiza ilościowa i weryfikacja hipotez

Eksperyment, którego celem było zbadanie zależności między dramą a poziomem inteligencji emocjonalnej u uczniów z różnymi systemami reprezentacji, przeprowadzono w losowo wybranej grupie 49

uczniów szkół licealnych województwa śląskiego. Próbę badawczą dobraną na drodze randomizacji podzielono na grupę kontrolną i eksperymentalną, stosując tym samym klasyczny schemat eksperymentalny. Do grupy eksperymentalnej wprowadzono czynnik eksperymentalny, czyli dramę (zmienną niezależną X) — warsztaty dramatyczne prowadzono przez 30 godzin. Grupę kontrolną pozostawiono bez wpływu zmiennej niezależnej. Główny problem badawczy przyjął postać pytania: **Czy drama ma istotny statystycznie wpływ na poziom inteligencji emocjonalnej?**

Do sformułowanego problemu badawczego postawiono adekwatną hipotezę badawczą. Poziom inteligencji emocjonalnej w grupie kontrolnej i eksperymentalnej zbadano za pomocą kwestionariusza do badania inteligencji emocjonalnej autorstwa Ireny Przybylskiej (Przybylska, 2007). Kwestionariusz ten składa się z 50 pytań, które dotyczą różnych zachowań, reakcji, uczuć odnoszących się do charakteru respondenta, a stanowiących o jego inteligencji emocjonalnej. Intensywność występowania owych stwierdzeń została określona w pięciostopniowej skali: zawsze — często — czasami — rzadko — nigdy.

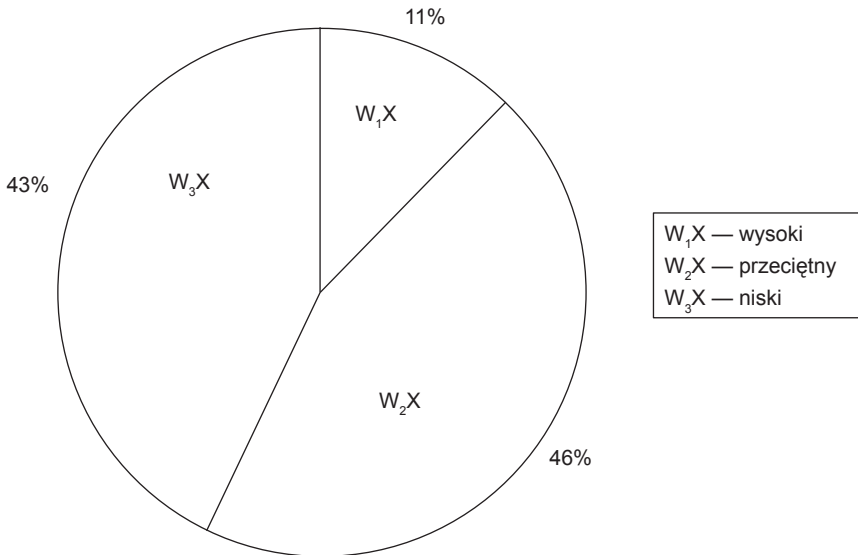
Przy określaniu poziomu inteligencji emocjonalnej za pomocą kwestionariusza I. Przybylskiej zastosowano następujące normy stenowe:

- od 200 do 138 punktów (steny: 10, 9, 8, 7) — wysoki poziom inteligencji emocjonalnej,
- od 137 do 121 punktów (steny: 6, 5) — przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej,
- od 120 do 0 punktów (steny: 4, 3, 2, 1) — niski poziom inteligencji emocjonalnej.

Wyniki uzyskane w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przed eksperymentem oraz po eksperymencie porównano, a następnie zweryfikowano postawione wcześniej hipotezy badawcze. W celu zweryfikowania głównej hipotezy badawczej i hipotez szczegółowych posłużono się testem t -Studenta, włączonym do programu STATISTICA 5.1 (edycja 1997). Procedura obliczania statystyki t -Studenta przebiegała w następujących etapach:

- przyjęto poziom istotności $p = 0,05$,
- postawiono hipotezę H_0 — bezpośrednio weryfikowaną i H_1 — alternatywną (kontrolną),
- wybrano statystykę t -Studenta.

Procedurę przeprowadzono dla prób zależnych i dla prób niezależnych, w których podstawę weryfikacji hipotez testem t -Studenta stanowi normalny rozkład badanej cechy; normalny rozkład inteligencji emocjonalnej w badanej populacji $N = 49$ przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Rozkład inteligencji emocjonalnej w badanej populacji próbnej

W badanej grupie większość — 46% — posiada przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej, 43% to osoby o niskim poziomie inteligencji emocjonalnej, a 11% to osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej.

Tabela 1

Test *t*-Studenta dla grup niezależnych — różnica między średnimi w pomiarze początkowym inteligencji emocjonalnej dla grup eksperymentalnej i kontrolnej

Grupa	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupa eksperymentalna	120,85	14,24	27	0,04	47	0,96
Grupa kontrolna	120,68	11,28	22			

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu

Tabela 1 przedstawia statystykę *t*-Studenta dla grup eksperymentalnej i kontrolnej w pomiarze początkowym. Wynik $p = 0,96$ wskazuje na brak istotnych różnic między średnimi poziomu inteligencji emocjonalnej w tych grupach, co świadczy o wyrównanym poziomie zmiennej zależnej *y* (poziom inteligencji emocjonalnej) w obydwu grupach.

Tabela 2

Inteligencja emocjonalna w grupie eksperymentalnej w preteście i postteście

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	120,85	14,24	22	1,26	7,01	0,93	26	2,36
Pomiar końcowy	142,11	11,35						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Test *t*-Studenta wykazał statystycznie istotną ($p = 2,36$) różnicę między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej, przyjmuje się więc hipotezę alternatywną o istotnym wpływie dramy na inteligencję emocjonalną.

Tabela 3

Inteligencja emocjonalna w grupie kontrolnej w preteście i postteście

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	120,68	11,28	22	1,68	7,07	1,12	21	0,28
Pomiar końcowy	122,36	10,71						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Test *t*-Studenta wykazał statystycznie nieistotną ($p = 0,28$) różnicę między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie kontrolnej, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 o braku wpływu dramy na poziom inteligencji emocjonalnej. Dane przedstawione w tabeli 3 wykorzystano do obliczenia statystyki *t*-Studenta dla prób niezależnych, tj. różnicy między średnimi w pomiarze końcowym dla grup eksperymentalnej i kontrolnej.

H₀: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

H₁: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

Test *t*-Studenta wykazał statystycznie istotną ($p = 2,94$) różnicę w pomiarze końcowym dla grup eksperymentalnej i kontrolnej, co dowodzi wpływu czynnika eksperymentalnego, tj. dramy, na poziom inteligencji emocjonalnej.

Tabela 4

**Inteligencja emocjonalna w grupie eksperymentalnej
i kontrolnej w preteście i postteście**

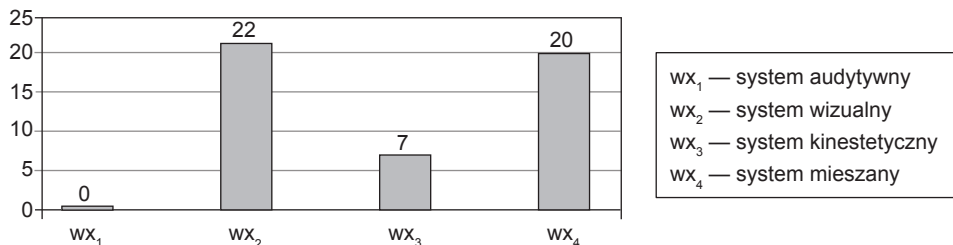
Pomiar końcowy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupa eksperymentalna	142,11	11,35	27	0,08	47	2,94
Grupa kontrolna	122,36	10,71	22			

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

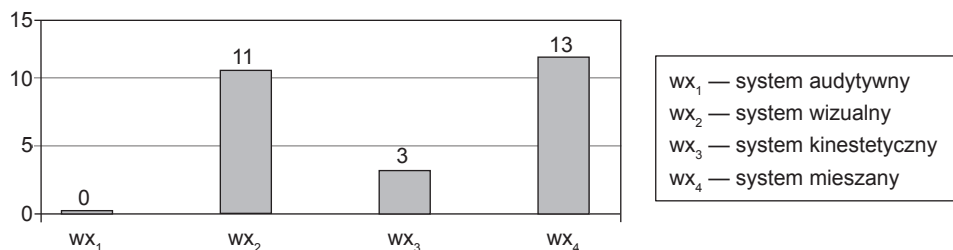
Test *t*-Studenta dla prób zależnych w pomiarze początkowym i końcowym dla grupy eksperymentalnej (tabela 2) i kontrolnej (tabela 3) oraz prób niezależnych dla obu tych grup w pomiarze końcowym (tabela 4) wykazał istotne statystycznie różnice, co implikuje przyjęcie głównej hipotezy badawczej o wpływie dramy na poziom inteligencji emocjonalnej. Drama w znaczący sposób wpłynęła na poziom inteligencji emocjonalnej uczniów.

Weryfikacja hipotez szczegółowych

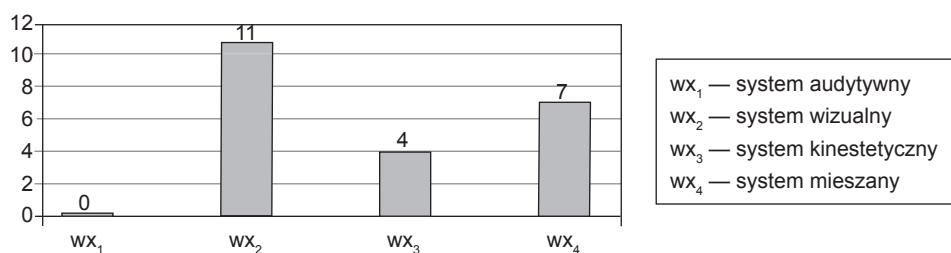
Podstawę weryfikacji hipotez szczegółowych stanowi diagnoza rozkładu systemów reprezentacji w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którą przedstawiono na rys. 2, 3 i 4.



Rys. 2. Rozkład systemów reprezentacji w grupach eksperymentalnej i kontrolnej (*N* = 49)



Rys. 3. Rozkład systemów reprezentacji w grupie eksperymentalnej (*N* = 27)

Rys. 4. Rozkład systemów reprezentacji w grupie kontrolnej ($N = 22$)

Wizualny system reprezentacji

H0: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji.

H1: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji.

Tabela 5

Poziom inteligencji emocjonalnej w grupie eksperymentalnej u osób ze wzrokowym systemem reprezentacji

Pomiar cechy	M	SD	N	Różnica	SD różnicy	t -Studenta	df	p
Pomiar początkowy	126,18	13,50	11	2,36	5,73	1,37	10	0,20
Pomiar końcowy	128,54	10,52						

Objaśnienia: M — średnia arytmetyczna, SD — odchylenie standardowe, N — liczebność, df — liczba stopni swobody, p — poziom krytyczny testu.

Statystyka t -Studenta wykazała statystycznie nieistotną ($p = 0,20$) różnicę między pomiarem początkowym a końcowym u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 .

Weryfikacja hipotezy szczegółowej: nie istnieje istotny statystycznie wpływ dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji.

Kinestetyczny system reprezentacji

H0: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji.

H1: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji.

Tabela 6

**Test *t*-Studenta dla prób zależnych
w grupie eksperymentalnej u osób z kinestetycznym systemem reprezentacji**

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	116,33	5,13	3	2,23	1,60	1,60	2	0,25
Pomiar końcowy	118,67	7,23						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Statystyka *t*-Studenta wykazała statystycznie nieistotną ($p = 0,25$) różnicę między pomiarem początkowym a końcowym u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 .

Weryfikacja hipotezy szczegółowej: nie istnieje istotny statystycznie wpływ dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji.

Mieszany system reprezentacji

H0: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji.

H1: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji.

Tabela 7

**Test *t*-Studenta dla prób zależnych
w grupie eksperymentalnej u osób posiadających mieszany system reprezentacji**

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	117,38	15,46	13	0,08	8,67	0,03	12	0,20
Pomiar końcowy	117,46	10,68						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Statystyka *t*-Studenta wykazała statystycznie nieistotną ($p = 0,20$) różnicę między pomiarem początkowym a końcowym u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 .

Weryfikacja hipotezy szczegółowej: nie istnieje istotny statystycznie wpływ dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji.

Brak w badanej grupie eksperymentalnej osób posiadających audytywny system reprezentacji uniemożliwia weryfikację hipotezy szczegółowej dotyczącej wpływu dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów z tym systemem reprezentacji. Przyjęte hipotezy szczegółowe o różnicowaniu wpływu dramy na poziom inteligencji emocjonalnej systemem reprezentacji sensorycznej zostały zweryfikowane negatywnie, co sugeruje, iż drama to metoda działająca na uczestnika niezależnie od jego systemu reprezentacji sensorycznej. To metoda pozwalająca na multisensoryczny przekaz i działanie edukacyjne.

Analiza jakościowa materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadu

W uznaniu niepowtarzalności osoby ludzkiej i wyrastającego z takiej tezy przekonania, iż analiza statystyczna nie powinna pozostawać jedynym sposobem opisu wewnętrznego świata, uczuć, myśli i emocji jednostki, postanowiono dokonać jakościowej analizy materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadu z uczestnikami zajęć dramowych. Najbardziej akcentowanym przez respondentów doświadczeniem zdobytym w trakcie zajęć dramowych było poznanie własnych możliwości, potencjału, ale również ograniczeń. Równie często respondenci podkreślali rolę zajęć w odkrywaniu drugiego człowieka, w tym przyjmowaniu jego perspektywy postrzegania świata, innej od dotychczasowej — tylko własnej. Wiele osób uznało przeżyte zajęcia dramowe za szczególnie cenne dla weryfikacji własnej wiedzy o grupie, jaką współtworzy, czyli klasie. Szczególnie cenne wydaje się tutaj wyrażenie przez wybranych respondentów woli „zaakceptowania ich [dotychczas nietolerowanych członków zespołu klasowego — A.G.] takimi, jakimi są, bo jak chcą, to umieją być normalni [...]”.

Kilku badanych uznało przeżyte zajęcia dramowe za skuteczną formę tworzenia uniwersalnego obrazu człowieka, przyznając, iż świadomość istnienia pewnych problemów wpisanych w życie człowieka dała im siłę do rozwiązywania swoich własnych. Z tego względu ocenili oni zajęcia jako specyficzny trening życia. Niezależnie od treści zajęć wielu respondentów podkreślało w swych wypowiedziach walory pracy metodą

dramy, a tu szczególnie: honorowanie zdania, opinii każdego z uczestników, stymulowanie wyobraźni i twórczej ekspresji oraz niedyrektywny charakter. Dzięki tym zaletom metody drama została oceniona jako sposób „doświadczania energii młodych ludzi”. Za istotny walor tego specyficznego treningu emocjonalnego respondenci uznali możliwość zbadania przyczyn i skutków pewnych zdarzeń pozostających w bezpośrednim związku z określonymi uczuciami. Mówiono np.: „zorientowałam się, że na nią krzyczałam, bo było mi przykro”.

W podsumowaniu analizy materiału zgromadzonego podczas wywiadu należy stwierdzić, że większość jego respondentów uznała zajęcia dramowe za doświadczenie wartościowe dla swojego rozwoju, zarówno emocjonalnego, jak i intelektualnego. Ich wypowiedzi dotyczące pewnych zmian w życiu emocjonalnym opisywały głównie sfery samopoznania oraz poznania drugiej osoby. Umiejętności, jakie w wypowiedziach osób badanych wyznaczyły te dwie kategorie, odpowiadają dziedzinom znajomości własnych uczuć oraz rozpoznawania emocji u innych w Golemanowskim modelu inteligencji emocjonalnej. Fakt ten nasuwa wniosek, iż przygotowane w ramach podjętych badań warsztaty dramowe w istocie przyczyniły się do powstania nowych jakości w życiu emocjonalnym jednostek. Odpowiedzią na pytanie o prawdopodobieństwo wykorzystania przez uczestników dramy zdobytych doświadczeń do świadomego rozwijania inteligencji emocjonalnej w pozostałych wymiarach, tj. kierowania własnymi emocjami, zdolności motywowania się oraz nawiązywania i podtrzymywania związków z innymi ludźmi, jest wyrażenie głębokiego przekonania o rozwojowej mocy sokrateńskiego „wiem, że nic nie wiem”, zasadniczym warunkiem rozwiązania problemu jest bowiem jego dostrzeżenie.

Podsumowanie

Drama jest metodą opartą na głębokim empatycznym przeżyciu, którego warunkiem jest absolutne otwarcie się jednostki przed sobą samą i przed pozostałymi uczestnikami. Drama jest procesem indywidualnych, wewnętrznych zmian jednostki, a podążanie za każdym uczestnikiem dramy z osobna i zgoda na odroczone w czasie efekt dramy jest przywilejem, ale i obowiązkiem trenera dramy. Z tego powodu czas realizacji zajęć staje się jednym z ważniejszych czynników warunkujących rozwój procesu dramy, którego istotą jest stymulowanie nowego doświadczenia.

Bez niego każde kolejne ćwiczenia dramowe mogą stać się co najwyżej rozrywką, ale nigdy prawdziwym przeżyciem.

Procesem jest również życie emocjonalne jednostki. W jego trakcie uczy się ona percepcji, oceny i ekspresji emocji, emocjonalnego wspomaganie myślenia, rozumienia i analizy emocji i wreszcie regulacji emocji w celu ułatwienia rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Wobec takiej złożoności oczywiście wydaje się, że nie można poświęcić zbyt dużo czasu na rozwój emocjonalny, a 30 godzin treningu nie uzupełni pewnych braków i nie naprawi błędów w dotychczasowym procesie emocjonalnego uczenia się. Czas ten w sposób szczególny wpływa na efektywność zajęć w grupie bardzo zróżnicowanej, a taką musimy założyć, uznając najważniejszą własność inteligencji emocjonalnej i jej indywidualny dla każdego człowieka kształt. Wszystkie modele inteligencji emocjonalnej obecne w literaturze akcentują jej pragmatyczny charakter, gdyż jakości tej doświadczamy w bezpośrednim, realnym kontakcie z drugim człowiekiem. Jako taka, opisując wewnętrzny świat jednostki, inteligencja emocjonalna pozostaje wyzwaniem dla metodologii w kwestii opracowania odpowiednich narzędzi jej pomiaru.

Zaznaczyć należy, iż podjęte badania miały charakter pilotażowy i z pewnością nie zapewniają trafności zewnętrznej eksperymentu. Drama to metoda, która pozwala na swobodne eksperymentowanie z emocjami w bezpiecznym fikcyjnym kontekście i dlatego jest tak skutecznym narzędziem w modelowaniu pozytywnych relacji i interakcji społecznych.

Bibliografia

- Cooper S., Sawaf A., 1997: *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. New York.
- Gardner H., 1983: *Frames of Mind*. New York.
- Gardner H., Krechevsky M., 1990: *Approaching school intelligently: An infusion approach*. In: *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills*. Ed. D. Kuhn. Basel.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań.
- Goleman D., 2006: *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York.
- Harland J. et al., 2000: *Arts Education in Secondary Schools — Effects and Effectiveness*. Slough.
- Kępiński A., 1987: *Lęk*. Warszawa.
- Martinez-Pons M., 1998: *The psychology of teaching & learning*. New York.
- Mayer J., Salovey P., 1993: *The intelligence of emotional intelligence*. „Intelligence”, vol. 17, s. 433—442.

- Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Pielasińska W., 1983: *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*. Warszawa.
- Przybylska I., 2007: *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*. Katowice.
- Saarni C., 1999: *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Poznań.
- Salovey P., Mayer J., 1990: *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, no. 9, s. 185—211.
- Salovey P., Mayer J., 1992: *Assessing helth, concerns, imagination*. „Cognition and Personality”, vol. 12.
- Salovey P., Slyuter D.J., red., 1999: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Tłum. M. Karpiński. Poznań.
- Santayona G., 1947: *The intellectually gifted child*. „The Clearing House. A journal for modern junior and senior high schools”, vol. 21.
- Schutte N. et al., 1998: *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. „Personality and Individual Differences”, no. 25.
- Way B., 1990: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. E. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa.
- Wessels Ch., 1987: *Drama*. Oxford.
- Wojnar I., 1980: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa.



MAREK ŚWIECA

Aktywność artystyczna młodzieży w zakresie teatru

Artistic activity of youth on the theatrical scene

Abstract: The article is an analysis of the role of theatre in education. Reception of art performances encourages youth to create on their own. Rehearsals show them the process of role creation. Preparation for playing the role is the study of self, analysis of own capacity and limitations.

The article is based on the research conducted by the author and published in 2009 as a monograph entitled "The role of theatre in the self realization of teenagers". It shows how the teacher-designed syllabi prepared for theatrical classes at three secondary schools in Kielce (1st, 3rd, and 11th) worked as well as describes amateur theatre groups of youngsters. The paper presents also some biographical narratives of the most creative school graduates. All in all, various functions of theatre in education and youth self-creation are presented.

Key words: self realization, artistic activity, biographical narratives, theatre in education.

Człowiek a sztuka

Kultura estetyczna i ekspresja odbiorców

Współczesna edukacja ma na celu wspieranie rozwoju indywidualnego ucznia. Rozwój ukierunkowany wewnątrznie jest najważniejszą właściwością natury ludzkiej. Kategorię „indywidualny rozwój” można rozumieć różnie. Prakseologiczne ujęcie każe ją uznawać za proces prowadzący do indywidualizacji jednostki jako osoby, a więc do takiej konfiguracji cech, które decydują o jej odrębności od innych jednostek. Gdy ta odrębność staje się składnikiem samowiedzy podmiotu i akceptacji, możemy mówić o uświadomionej tożsamości osobowej danej jednostki. Tożsamość osobowa nie jest jakimś stanem *constans*, ale układem dynamicznym, kształtującym się w długim procesie autokreacyjnym, edukacyjnym i samoedukacyjnym — w fazach dzieciństwa, młodości i wczesnej dorosłości (Janowski, 2006).

Na przestrzeni swego życia człowiek dokonuje określenia samego siebie, zarówno jako indywidualności, jak też jako członka różnych grup społecznych. Jest to okres adolescencji, dojrzewania do dorosłości. W wieku 15—20 lat pytania o sens i istotę egzystencji są szczególnie nasilone. Młody człowiek obserwuje świat i szuka w nim miejsca dla siebie. Jedną z dróg rozwoju człowieka może prowadzić przez świat sztuki. Ten świat pozwala na przekraczanie ram zastanej rzeczywistości, ujrzenie jej w nowych wymiarach i kształtach. Sztuka ujmowana jest jako środek oddziaływający na doznania intelektualne i postawy moralne. Pedagogiczna koncepcja sztuki obejmować powinna dwa uzupełniające się wzajemnie znaczenia: sztuką są oczywiście dzieła czy wytwory artystyczne, ale sztuką jest również działanie o charakterze ekspresyjnym czy twórczym, działanie potwierdzające obecność żywych, ludzkich postaci, jak to się dzieje np. w sztuce dziecka. Człowiek kształtuje się zarówno dzięki temu, że czyta, słucha czy ogląda, jak i dzięki temu, że maluje, śpiewa i interpretuje słowa i dźwięki w sposób osobisty (Wojnar, 1975). Źródłem wrażeń dostarczanych innym lub przez nich odbieranych jest ekspresja, czyli uzewnętrznianie uczuć i przeżyć. Jest to pojęcie wieloznaczne. Rozpatrywane na płaszczyźnie sztuki może być analizowane w kontekście trzech ważnych kategorii: aktywności, znaczenia i wartości przypisywanych temu zjawisku. Oznacza to, że ekspresja, jako fragment życia społecznego, komunikacji międzyludzkiej, jest jednocześnie działaniem, ma ścisły związek z życiem, z praktyką wychowania, jest sferą znaku w swej postaci przedmiotowej i jednocześnie polega na kreowaniu i wymianie wartości (Pielasińska, 1983). W wyborze wartości, które

jednostka chce uznać za własne, niezmiernie ważny jest aspekt wolności, wolnego wyboru. Jednym z możliwych doświadczeń wartości jest dzieło sztuki, wytwór artystyczny. Prezentuje ono często jakiś fragment rzeczywistości. W zależności od indywidualnych upodobań i poziomu wrażliwości estetycznej dostrzec można różne typy uczestnictwa ludzi w procesie odbioru i tworzenia wartości estetycznych. Ludzie prezentują różne poziomy kultury estetycznej — którą Maria Gołaszewska określiła jako typ i poziom uczestnictwa jednostki lub określonej grupy w systemie wartości estetycznych i dóbr artystycznych społecznie zobiektywizowanych, przyjętych i funkcjonujących w określonej społeczności (Gołaszewska, 1979). Jedni preferują muzykę, inni plastykę, a jeszcze inni teatr. Osobistą kulturą teatralną nazwiemy zajmowanie postawy estetycznej wobec teatru, połączone z chęcią obcowania z nim i coraz głębszego poznawania oraz z wrażliwością na różne konwencje wypowiedzi teatralnych, a także umiejętnością wartościowania zjawisk teatralnych (Żardecki, 1997). Dzięki kontaktom ze sztuką wzbogaca się zasób naszych doświadczeń, następuje wewnętrzny rozwój. Kulturę teatralną można w sobie kształtować i doskonalić.

Edukacja teatralna Od percepcji do ekspresji

Przeżycie estetyczne, którego doświadcza odbiorca sztuki, może u niego wyzwolić chęć twórczości. To indywidualne zainteresowanie, rozbudzone w czasie systematycznych kontaktów z wybraną dziedziną sztuki, prowadzi u części odbiorców do aktywności własnej. Takie twórcze uczestnictwo w zależności od dyscypliny artystycznej przybierać może formy indywidualne lub zbiorowe. Teatr należy do form pracy zespołowej. Tworzywa spektaklu teatralnego są różnorakie; to: słowo, plastyka, muzyka i ruch. Spektakl jest sztuką syntezy wielu znaków ukazanych w zależności od różnych stylów i konwencji. Treści spektakli pozwalają na rozwijanie humanistycznych motywacji życiowych wyborów.

Mnogość twórczości dramaturgicznej i propozycji estetycznych, które niesie sztuka teatru, wymaga żywej inteligencji, orientacji w konwencjach, wnioskowania logicznego i myślenia krytycznego. Teatr, ukazując los człowieka w kategoriach tragicznych, pozwala uwznioślić różne międzyludzkie konflikty. Patrząc na odgrywających je aktorów, przeglądamy się w postaciach jak w zwierciadle. Wyjątkowość dzieła teatralnego polega na możliwości realizowania wielu funkcji. Każda inscenizacja teatral-

na, bez względu na jej miejsce, rozwija intelektualnie, pobudza refleksyjność. Uwrażliwia, kompensuje niedostatek codziennej egzystencji, kreuje postawy etyczne, wzbogaca doznania estetyczne, pozwala na marzenia, uczy dokonywania wyborów, aktywizuje do przejścia z bierności do działania, indywidualnie i społecznie użytecznego (Guzy-Steinke, Wilk, 2009). Umiejętna interpretacja spektaklu, dostrzeżenie jego ukrytych sensów, koncepcji ideowo-artystycznej dane są dopiero wytrawnym, przygotowanym widzom. Aktywny widz poszukuje informacji o spektaklach, w których znajduje odpowiedzi na dręczące go pytania.

Percepcja spektakli teatralnych i pogłębianie wiedzy o tej sztuce prowadzi także do prób odgrywania ról przez dzieci i młodzież. Aktywna percepcja to spostrzeganie, identyfikowanie, przeżywanie i rozumienie spektakli. Granie ról w spektaklach amatorskich to próba twórczości nastawiona na powstawanie nowych zjawisk, ale też spontaniczne stawanie się — autokreacja. Naprzeciw takim dążeniom wychodzą teatralni pedagodzy. Edukacja teatralna to zespół działań dydaktyczno-wychowawczych, mających na celu kształtowanie humanistycznej postawy wobec siebie i świata, rozwijających uzewnętrznianie siebie, autentyczność, twórcze rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem sytuacji scenicznych i problemów fikcyjnych postaci (Świeca, 2009). Teatralne zajęcia zespołowe charakteryzują się długotrwałą działalnością, opartą na wspólnie ustalonym programie. Podział zadań wśród członków zespołu gwarantuje każdemu możliwość realizacji własnych zainteresowań oraz wykorzystanie uzdolnień. Wypowiadanie się językiem ekspresji dramatycznej możemy rozpatrywać zarówno w kategorii czynności, jak i w kategorii wytworu. W przypadku twórczości amatorskiej istotna jest sama próba spontanicznej wypowiedzi językiem znaków teatralnych. Ekspresja stanowi ślad konkretnej indywidualności, jest potwierdzeniem własnej autentyczności, a jednocześnie pozwala przekraczać granice własnej odrębności poprzez nawiązanie kontaktu ze światem. Aktorska analiza postaci to znakomity trening umysłowy. W jej trakcie rozwija się zmysł analityczno-krytyczny i samodzielne myślenie. Aktywność artystyczna członka teatralnego zespołu — spajana wspólnym celem: przedstawieniem — płynie z jego własnej refleksji nad światem. Indywidualna inicjatywa usprawnia procesy poznawcze i stanowi istotny element twórczości scenicznej. W trakcie prób i spektakli młodzi aktorzy nadają nowe znaczenia przedmiotom, zdarzeniom i zachowaniom. Jest to istotne doświadczenie z zakresu myślenia symbolicznego. Potrzeba przeobrażania zastanego świata i idące za nią poszukiwania form teatralnego wyrazu kształtują otwartość postaw młodzieży. Oryginalne akty kreacji postaci i zdarzeń odznaczają się charakterystycznym dla zjawiska postawy twórczej przeżywaniem i przetwarzaniem rzeczywistości i własnego „ja”.

W przypadku twórczości dzieci i młodzieży istotny jest proces pracy, mniej jej efekty artystyczne. Wykształcone na zajęciach teatralnych cechy i nabyte umiejętności wpływają na rozwój ludzkiej kreatywności w szerokim zakresie od spostrzeżeń i wyobrażeń po abstrakcyjne konstrukcje myślowe. Teatr od początku swego istnienia spełniał funkcje edukacyjne. Na wielkiej orkestrze rozgrywały się losy bohaterów targanych straszliwymi namiętnościami, poddanych okrutnym próbom, uciekających przed przeznaczeniem, którego nie można uniknąć. Ze sceny padały słowa, których celem były umysły i serca widzów (Guzy-Steinke, Wilk, 2009). Edukacja przez sztukę teatru stwarza możliwość rozwijania w młodym człowieku wielu istotnych cech: umiejętności formułowania celów, perspektywicznego planowania i konsekwentnej realizacji, dostrzegania nowych problemów, odwagi podejmowania ryzyka intelektualnego, zdolności komunikacyjnych, posługiwania się metaforą, myśleniem obrazowym, radości z twórczego rozwiązania problemu, zdolności oryginalnego myślenia, twórczej ekspresji, tolerancji wobec odmienności, doceniania społecznego znaczenia twórczych pomysłów własnych i cudzych (Pufal-Struzik, 2006). Praca nad rolą to analiza różnych modeli ludzkich zachowań i wartości. Poznane „przepisy” na różne role społeczne pozwalają na ich świadome realizowanie w życiu.

Teatr w życiu młodzieży Refleksje z badań

W wydanej w 2009 monografii *Rola teatru w autokreacji młodzieży* przedstawiłem historię działalności autorskich klas teatralnych funkcjonujących w Kielcach w I, III i XI liceum ogólnokształcącym oraz grup teatralnych, w których występowali licealiści. Pomysł, aby te klasy objąć badaniami, zrodził się w trakcie rozmów z nauczycielkami zainteresowanymi sztuką teatru i zaangażowanymi w edukację młodzieży poprzez teatr. Napisały one w latach 1992—1995 programy autorskich klas teatralnych. Przygotowane projekty miały na celu udoskonalenie teatralnej edukacji młodzieży.

Jako pierwsza powstała klasa sztuk scenicznych w I Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego funkcjonująca od roku szkolnego 1992/1993. Nazwa klasy miała określać różne formy ekspresji teatralnej. Kolejna autorska klasa teatralna rozpoczęła działalność w III Liceum Ogólnokształcącym im. Cypriana Kamila Norwida od roku szkolnego 1994/1995. Rok później w XI Liceum Ogólnokształcącym im. Konstan-

tego Ildefonsa Gałczyńskiego powstała klasa autorska o profilu ogólnym z elementami kultury żywego słowa i dramy. Program klasy teatralnej powstał na bazie programu profilu humanistycznego. Przewidziano w nim współdziałanie nauczycieli języka polskiego, plastyki i kultury fizycznej (choreografia) z aktorami i pedagogami dramy. W programie języka polskiego ujęto teatralno-literackie analizy tekstów z wykorzystaniem technik dramy. Obok tego umieszczono elementy wiedzy o teatrze i dramacie. Na lekcjach plastyki wprowadzono elementy scenografii, a na zajęciach z kultury fizycznej — tańca i choreografii. Program zajęć pozalekcyjnych obejmował: zajęcia dramy, techniki ekspresji słownej, techniki ekspresji ruchowej (elementy pantomimy, ruchu scenicznego) i realizację przedstawień w różnych formach teatralnych (Świeca, 2009). Poza systematycznymi zajęciami pozalekcyjnymi założono udział młodzieży w specjalnie organizowanych warsztatach teatralnych. W realizowanych programach nauczycielki zwracały uwagę na przyswojenie przez młodzież podstaw teoretycznych wiedzy o teatrze i dramacie, które łączyły z nauką ojczystego języka (Świeca, 2009).

Wszystkie klasy powstały z inicjatywy nauczycielek języka polskiego uczących w tych liceach. Innowację przeprowadzono w latach 1993—1997 w I LO, w latach 1994—2002 w III LO i w latach 1995—2007 w XI LO w Kielcach. Programy te stały się przedmiotem moich badań. Celem badań było ukazanie możliwości teatru i edukacji teatralnej w zakresie autokreacji młodzieży. Problematyka badawcza koncentrowała się wokół realizowanych form edukacji teatralnej i ich znaczenia w kształtowaniu się postaw autokreacyjnych młodzieży, próby ukazania, jak te postawy przekładają się na późniejszą aktywność życiową i zawodową. Do zbadania problematyki zastosowano strategię badań jakościowych: badania w działaniu oraz autobiografii i narracji (Świeca, 2009). W trakcie realizacji badania w działaniu przeprowadzono wywiady i testy wiedzy z grupą 144 uczniów i uczennic z klas autorskich oraz wywiady z opiekunkami tych klas. Nabyte w trakcie zajęć dyspozycje uczniowie wykorzystywali, realizując spektakle na scenach związanych ze szkołą (Zameczek dla I LO czy Scena A-tu dla XI LO) bądź w teatrach skupiających licealistów i studentów, np.: Teatrze „Ecce Homo”, Teatrze „Pegaz”, Studiu Drama i Kieleckim Teatrze Tańca. Do opisu działań zespołów teatralnych (Kieleckiego Teatru Tańca, Ecce Homo, Pegaza, Studia Drama zastosowano elementy monografii pedagogicznej, z wykorzystaniem techniki analizy dokumentów, wywiadów z reżyserami, instruktorami grup oraz obserwację przedstawień. Ze wspomnianych klas wyłoniono grupę najaktywniejszych twórczo 9 osób, które uczestniczyły w pracach kieleckich formacji teatralnych: Kieleckiego Teatru Tańca, Studia Drama (obecnie Jazz-Clubu), Teatru „Pegaz” i Teatru „Ecce Homo”. Do analizy

wybranych przypadków najaktywniejszych dziewcząt i chłopców z opisywanych zespołów posłużono się elementami badań biograficznych. Jest to rodzaj biografii tematycznej. Tematem badań (narracji autobiograficznych) są historie związków z teatrem młodych aktorów. Bohaterami historii są: 3 aktorów profesjonalnych, 3 tancerzy profesjonalnych, 2 plastyków i absolwentka kulturoznawstwa. Te trzy ostatnie osoby związane są z ruchem teatru alternatywnego. Zaprezentowane badania są podstawą przedstawionych dalej wniosków.

Zjawisko natury wychowawczej, jakim jest edukacja teatralna, przedstawiono w perspektywie indywidualnych losów ludzkich. Uczestnicząc w zajęciach opisanych teatrów, młodzież kierowała się: zainteresowaniem sztuką teatru, wewnętrzną potrzebą obcowania ze sztuką, potrzebą spędzania w ten sposób czasu wolnego, chęcią imponowania rówieśnikom, potrzebą nabywania umiejętności komunikacyjnych, potrzebą rozwijania umiejętności aktorskich, potrzebą poznania swoich możliwości dzięki samoocenie i samowiedzy. Wspólna praca związana z organizowaniem przedstawień to szkoła życia, radość tworzenia. Opisywane zespoły i klasy nie tylko uczyły „bycia aktorem”, ale wyposażały uczniów w takie cechy, umiejętności i nawyki, jak: kreatywność, pomysłowość, aktywność, odwaga w wypowiedaniu własnych sądów. Przydają się one potem bez względu na wybór uczelni czy zawodu (Świeca, 2009). Uczestnictwo w ruchu teatralnym przybiera różne formy: przygotowywania spektakli, wykonywania scenografii, rekwizytów, kostiumów, pracy nad postacią, a niekiedy pisanie i prezentowanie własnych tekstów. Dzięki prezentacji scenicznej uczniowie dowartościowują się. Aktywność twórcza w zakresie teatru rozwija myślenie i wyobraźnię, uczy odpowiedzialności i planowego rozwoju swoich dyspozycji. Rówieśnicy — ich działanie, współbicie i wspólne kreacje — są istotnym impulsem wyzwalającym aktywność jednostki do autokreacji. Tak spełnia się integracyjna funkcja teatru. Właściwie realizowane wychowanie przez teatr wspomaga jednostkę w kształtowaniu takiego systemu wartości, który pozwala w dalszym przebiegu życia działać konstruktywnie (Świeca, 2009).

Treści z narracji biograficznych najaktywniejszych 9 uczniów z klas teatralnych pogrupowano wedle zagadnień: dzieciństwo, środowisko rodzinne a zainteresowania badanych, pierwsze inspiracje teatralne, rola szkoły w rozwijaniu zainteresowań teatralnych, drogi realizacji pasji teatralnych i doskonalenie w zawodzie aktora. Ważne dla twórczości aktorskiej jest dzieciństwo; zabawy, rówieśnicy, pierwsze znaczące osoby. Już wtedy najaktywniejsi twórcy odróżniali się pod względem zachowania i zainteresowań od swoich rówieśników. Większość opisywanych osób spędziła dzieciństwo na wsi (Świeca, 2009). Rodzice akceptowali zainteresowania dzieci. Młodzi twórcy wyrastali w gronie rówieśników, którzy

wspierali ich teatralne i taneczne pasje. W szkołach zetknęli się z mądrymi pedagogami, którzy rozwijali ich wrażliwość na piękno. Pierwszy etap pracy teatru szkolnego to zainteresowanie tą sztuką, wprowadzenie w podstawowe techniki teatralne, budowa prostych etiud. Bardzo istotny jest w tym przypadku osobisty przykład nauczyciela-instruktora. Umiejętność pokazania prawidłowego wykonania ćwiczeń, ciekawe i inspirujące opowiadanie o sztuce teatru wzbudzają szacunek oraz uznanie wychowanków. Wspólna praca nad scenariuszem, próby spektakli z miejscem na improwizację uczniów to sytuacje wychowawcze, w których realizowała się zasada podmiotowości. Zainteresowanie sztuką pogłębiały kontakty z osobami twórczymi, możliwość obserwacji ich działania, a później uczestniczenia w nim. Akceptacja teatralnej pasji przez rodzinę, rówieśników i pedagogów motywowała twórców do dalszych efektywnych działań. Poprzez prace nad różnymi formami teatru, pogłębianie wiedzy, zdobywanie umiejętności na warsztatach realizowała się poznawcza funkcja sztuki (Świeca, 2009).

Historie teatralnych kreacji najaktywniejszych uczniów pokazują, że potrzeba rozwoju jest przez nich wewnątrznie zaakceptowana, a realizacja celów nadaje sens twórczemu życiu. Jest to charakterystyczne dla autokreacji intencjonalnej, której podstawą jest samowiedza i samoocena. Autokreacja to świadome dążenie człowieka do ciągłego rozwoju swych umiejętności, zdolności, wzbogacania wiedzy i budowania relacji z otoczeniem. Dążenie to przejawia się w aktywnym działaniu i planowaniu życiowych zadań i celów. Samoocena to analiza wartości samego siebie, poznanie własnych potrzeb i uświadomienie celów. Aktywność sceniczna jest w stanie spowodować pożądane zmiany intelektualne i emocjonalne. Dobre poznanie swoich słabości i wad pozwala łatwiej pogodzić się z krytyką lub wycofać z niefortunnie podejmowanych przedsięwzięć. Znajomość siebie jest warunkiem dobrego przystosowania się do życia w społeczeństwie i skutecznej realizacji swego potencjału psychicznego. To ważny etap na drodze do autokreacji. Odnoszone sukcesy i towarzyszące im uznanie społeczne przyczyniają się do ukształtowania wysokiej samooceny. Badani doświadczają radości z bycia osobami znanymi, podziwianymi, oklaskiwanymi, rozpoznawanymi przez innych. Samowiedza, którą posiadają opisywani aktorzy i aktorki, sprzyja rozumieniu mechanizmów własnego rozwoju, jego planowaniu i konsekwentnej realizacji. Poszukiwanie wiedzy o teatrze i kształcenie umiejętności wykorzystania technik teatralnych sprzyjały kształtowaniu postaw autokreacyjnych badanych (Świeca, 2009). Zawód aktorski pomaga rozwijać zdolności i możliwości twórcze. Uprawiany z pasją, pozwala na wypowiadanie uczuć i refleksji pokoleń. Doskonalenie w tym zawodzie trwa nieprzerwanie, każda nowa rola staje się wyzwaniem. Poetyczność języka teatralnego wychodzi naprzeciw

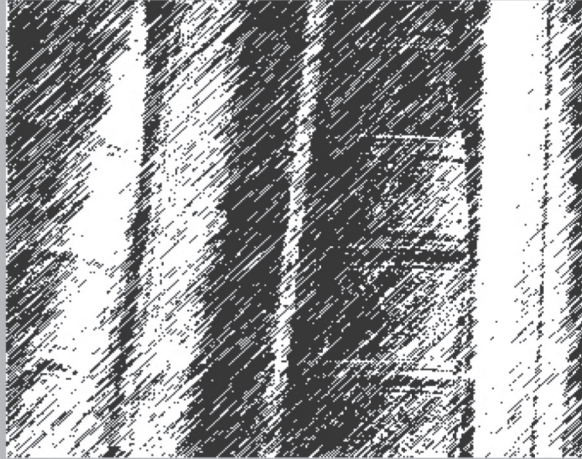
potrzebom intelektualnym, emocjonalnym i estetycznym aktorów, którzy opisali swoje przeżycia. Teatr spełnia wobec nich funkcję kreatywną.

Podsumowanie

Hasła postulowane w reformowanej szkole można odnaleźć w działaniach edukacji przez teatr. Właściwie realizowana, jest ona stymulatorem postaw kreatywnych. Sprzyja nabyciu wielu przydatnych w życiu umiejętności, np. umiejętności publicznego występowania, umiejętności planowania i przewidywania następstw podejmowanych decyzji, kształtowania myślenia symbolicznego i obrazowego, refleksyjności, dokonywania moralnych wyborów, uczestniczenia w kulturze. Praca zespołu nad spektaklem jest okazją do rozwijania wrażliwości i otwartości na drugiego człowieka. Teatr spełnia wobec jego współtwórców ważne funkcje poznawcze, kulturotwórcze, kreatywne, ludyczne, integracyjne i terapeutyczne. Edukacja teatralna może być istotnym elementem innowacyjności w szkole, może sprzyjać realizacji postulatu indywidualizacji w procesie nauczania, pod warunkiem że stanie się częścią kształcenia ogólnego, realizowanego od lat najmłodszych. Zajęcia teatralne (właściwie realizowane) sprzyjają kształceniu postaw twórczych dzieci i młodzieży, wdrażają do autokreacji, otwierają na przygodność, na ciągle reformowanie siebie. W efekcie dają możliwość samospełnienia.

Bibliografia

- Gołaszewska M., 1979: *Kultura estetyczna*. Warszawa.
- Guzy-Steinke H., Wilk T., 2009: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń.
- Jankowski D., 2006: *Pedagogika kultury — studia i koncepcja*. Kraków.
- Pielasińska W., 1983: *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*. Warszawa.
- Pufal-Struzik I., 2006: *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*. Kielce.
- Świeca M., 2009: *Rola teatru w autokreacji młodzieży*. Kielce.
- Wojnar I., 1975: *Teoria wychowania estetycznego na nowym etapie*. „Studia Pedagogiczne”, nr 34.
- Wojnar I., 2000: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa.
- Żardecki W., 1997: *Edukacja teatralna*. „Edukacja i Dialog”, nr 9.



URSZULA BISSINGER-ĆWIERZ

Nowe wymiary ewaluacji osiągnięć artystycznych uczniów szkół muzycznych

New dimensions of evaluation of the artistic achievements at music school

Abstract: Changes that are happening in today's modern world create new challenges for both general and artistic education. The music school pupil, as a member of learning society, have certain expectations towards the school — increasing his musical competence, as well as knowledge and skills necessary to build a wide range of personal and civilization competence. To some extent this fact forces the change of not only ideological approach to the problems of upbringing, but also the function of school evaluation. Evaluation of artistic achievements at contemporary music school should therefore be not only purely didactic and informative, but also take into consideration the developing, encouraging and motivating function. The question to be discussed is whether teachers feel prepared to forming marks of that kind as they demand certain appropriate psychological knowledge and skills. This fact is sure to be the next challenge for the system of education for the music school teachers.

Key words: modern ideologies of upbringing children, professional music education, different kinds of evaluation at school, artistic achievements evaluation.

Współczesny świat stale ulega żywiolowym i dynamicznym transformacjom związanym z przechodzeniem w epokę informacyjną. Dokonujące się zmiany stawiają nowe cywilizacyjne wyzwania we wszystkich obszarach życia współczesnego człowieka, w tym szczególnie w sferze edukacji. W wielości zagadnień związanych z kształceniem ewaluacja osiągnięć szkolnych to jeden z najtrudniejszych i najistotniejszych problemów, sytuowanych obecnie w szerokim dyskursie filozoficznym, psychologicznym i społecznym. Dyskusja ta obejmuje swym zakresem zarówno kształcenie ogólne, jak i artystyczne.

W Polsce powojennej przeszliśmy długą drogę od edukacji zniewolonej do edukacji w wolności, od systemu, w którym pedagogika i oświata były narzędziem walki ideologicznej, do systemu, w którym członkowie uczącego się społeczeństwa oczekują wiedzy i umiejętności potrzebnych do budowania szerokich kompetencji osobistych (Hejnicka-Bezwińska, 1989; Kwieciński, 1989; Gołębnik, 2004). Na początku drogi zależność wertykalna, narzucone wzorce wychowawcze, zunifikowane programy nauczania i wszechobecna kontrola przyczyniły się do postrzegania ocen szkolnych jako narzędzi manipulacji uczniami i sprawowania nad nimi permanentnej władzy (Śliwerska, Śliwerski, 1993). Dzisiaj ocenianie pojmuje się raczej jako informację zwrotną, służącą wsparciu i pogłębieniu rozwoju osobowego ucznia. Natomiast celem rozwoju jest nauczenie się, jak się uczyć, diagnozować swoje edukacyjne potrzeby, planować dalszy rozwój oraz wykorzystywać w praktyce zdobyte już umiejętności (Broadfoot, 1998).

Problematyka kształcenia muzycznego

Kształcenie muzyczne w Polsce odbywa się w odrębnym podsystemie szkolnym i mieści się w tzw. typie autonomicznym kształcenia artystycznego, charakterystycznym dla krajów Europy Wschodniej. Tworzą go szkoły I i II stopnia oraz akademie muzyczne. Cechą charakterystyczną szkół muzycznych jest zindywidualizowany proces nauczania, umożliwiający bezpośredni, osobisty kontakt ucznia z pedagogiem. W tym znaczeniu jest to szkoła elitarna, o określonych celach i zadaniach oraz specyficznych treściach, formach i metodach oddziaływania dydaktycznego oraz wychowawczego. Cechami wpisanymi w polski system edukacji muzycznej jest selekcyjność i profesjonalizm. Szkoły gromadzą dzieci i młodzież wybraną pod względem zdolności muzycznych oraz w dalszym toku nauki poddawaną systematycznym procedurom sprawdzania postę-

pów artystycznych poprzez egzaminy, przesłuchania, konkursy. Ponadto kształcenie w naszym systemie ma charakter intensywny i specjalizujący, co często wiąże się z wysokimi wymaganiami stawianymi już uczniom pierwszej klasy szkoły I stopnia.

Celem ogólnym polskiego szkolnictwa muzycznego jest kształcenie dzieci i młodzieży szczególnie uzdolnionej artystycznie, profesjonalna edukacja w zawodzie muzyka oraz promocja kulturalna młodego pokolenia (Jankowski, 1995). Z analizy wybranych statutów polskich szkół muzycznych I stopnia wyłaniają się następujące cele szczegółowe: rozbudzanie i rozwijanie zdolności muzycznych, nauczanie gry na instrumencie oraz teorii muzyki w zakresie podstawowym, rozwijanie wrażliwości estetycznej, kształtowanie kultury osobistej, wprowadzenie w świat muzyki i sztuki, przygotowanie do dalszego etapu kształcenia w szkole muzycznej II stopnia. Jak wynika z tego zestawienia, aspekt wychowawczy staje się kluczowy na początkowym etapie kształcenia muzycznego. Dziecko, aby rozwinąć swoją wrażliwość muzyczną oraz doświadczyć radości i satysfakcji z twórczego obcowania z muzyką, powinno zaznać wsparcia, inspiracji i entuzjazmu ze strony nauczyciela. To on, jako przewodnik, pokazuje ciekawe miejsca, sposoby omijania przeszkód, rozbawia, dodaje odwagi, a gdy trzeba — pociesza. Tylko w ten sposób nauczyciel ma szansę ukształtować otwartą postawę dziecka wobec sztuki muzycznej.

Wprowadzając ucznia w świat muzyki, rozsmakowując go w jej różnych formach i stylach, kształtujemy świadomego siebie, świata i sztuki odbiorcę i odtwórcę muzyki. Uczeń ów jest już przygotowany do dalszego etapu kształcenia w szkole muzycznej II stopnia, w której realizowane są nieco odmienne cele: kształcenie i pogłębianie zdolności i umiejętności muzycznych, kształcenie do czynnej, samodzielnej działalności artystycznej i zawodowej, przygotowanie potencjalnych kandydatów na studia muzyczne, przygotowanie wrażliwych i świadomych odbiorców sztuki, kształtowanie cech osobowości, takich jak: wrażliwość, odpowiedzialność, systematyczność. Cele te dotyczą kształcenia uczniów rozumiejących swą muzyczną przestrzeń, która wymaga fachowego zorganizowania, rozszerzenia i pogłębienia. Tutaj kontekst profesjonalny, obejmujący przygotowanie do samodzielnej aktywności artystycznej, jest mocniej eksponowany niż kontekst wychowawczy. Trzeba jednak podkreślić, że żadna satysfakcjonująca działalność muzyczna nie może mieć miejsca, jeśli w trakcie kształcenia zagubi się cele psychologiczno-wychowawcze, mające na względzie głównie wspieranie młodego człowieka w realizacji swego potencjału osobowego (Bissinger-Ćwierz, 2007). Pisze o tym Wincenty Okoń, konstatując, że „kształcenie będące jednocześnie wychowaniem to taka postać ludzkiej aktywności, jaka

służy temu, by wychowanek stawał się pełnowartościowym człowiekiem” (Okoń, 1997). Im bardziej osobowa konstrukcja młodego artysty jest zwarta, odporna na stres i przeciążenia, pozytywnie reagująca na siebie, muzykę i otoczenie, tym lepsza jakość jego aktów muzycznych i osiągnięć artystycznych.

Rodzaje ewaluacji osiągnięć artystycznych

W literaturze przedmiotu trudno spotkać ogólnie przyjętą, operacyjną definicję pojęcia „osiągnięcia artystyczne uczniów”, ponieważ problemem stają się odpowiednie ich kryteria. Tradycyjną miarą osiągnięć szkolnych są oceny szkolne. Inne kryteria stosuje się sporadycznie, bardziej jako wskaźniki dodatkowe, a nie zamiennie; są to: dyplomy uczestnictwa w koncertach, kursach, warsztatach etc., wyróżnienia i nagrody w konkursach i przesłuchaniach, przejście na wyższy etap nauczania (Sękowski, 1989). Osiągnięcia artystyczne uczniów, określane również jako postępy w nauce muzyki czy powodzenie w działalności muzycznej, podlegają stałej lub okresowej ewaluacji dokonywanej przez nauczycieli w obrębie ustalonego systemu oceniania obowiązującego w szkole muzycznej. Sam termin „ewaluacja”, pochodzący od angielskiego słowa *evaluation*, oznacza ocenę ilości, jakości, ważności i wartości rzeczy (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, 2003). Ocena natomiast to sąd wartościujący wyrażający pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do przedmiotu oceny (Olechnicki, Załęcki, 1997). A zatem przez ewaluację dokonywaną w szkole muzycznej rozumiemy ocenę pozytywną lub negatywną aktualnego stanu i poziomu osiągnięć artystycznych uczniów w kontekstach zakresu programowego, jakości technicznej i wartości artystycznej wykonywanych utworów. Jest to ocena o charakterze dydaktycznym, z jej główną funkcją informacyjno-instruktażową. Jednak ewaluacja szkolna obejmuje nie tylko określenie postępów w stosunku do ustalonych standardów osiągnięć artystycznych, ale również diagnozowanie rozwoju uczniów, rozpoznawanie indywidualnych predyspozycji, wywoływanie pozytywnych zmian po to, by uczniowi pomóc w osobowym rozwoju i wzmacnianiu poczucia własnej wartości (Denek, 2005). Mówimy tu o ocenie wychowawczej, pełniącej funkcję rozwojowo-wspierającą. Ocena ta ma pomagać uczniowi w osobistym wzroście przez muzykę, ponieważ gdy uczeń pojmie osobisty sens swego wysiłku twórczego, ów akt stanie się istotną częścią

jego życia. Wówczas uczeń ma szansę i perspektywy na pogłębione rozumienie swego osobistego rozwoju, swojego bycia w świecie i działania w nim poprzez muzykę.

Ta dwuaspektowość ewaluacji szkolnej ma swoje odzwierciedlenie w różnych rodzajach oceniania ogólnego wyodrębnianych w polskim piśmiennictwie (Denek, 2005; Gołębiak, 2004), występujących również w szkolnictwie muzycznym. Prezentuje je tabela 1.

Tabela 1

Rodzaje oceniania szkolnego w procesie kształcenia muzycznego

Rodzaje oceniania	Cechy charakterystyczne	Przykłady oceniania w procesie kształcenia gry na instrumencie
1	2	3
Systemowe	szacowanie całego systemu edukacyjnego	ocena systemu polskiej edukacji muzycznej
Zewnętrzne (jednorazowe)	organizowane poza szkołą macierzystą, służące ustaleniu pewnego bilansu na zakończenie jakiegoś etapu czy cyklu kształcenia	konkursy, przesłuchania instrumentalne regionalne, ogólnopolskie, międzynarodowe
Wewnętrzne (ciągle, bieżące, okresowe)	systematyczne monitorowanie postępów artystycznych uczniów w trakcie procesu dydaktycznego, stanowiące integralną część procesu kształcenia	sprawdzanie praktycznych umiejętności gry na instrumencie w trakcie poszczególnych lekcji
Klasyfikowanie śródroczne	ustalenie ocen klasyfikacyjnych z zajęć szkolnych po I semestrze	ustalenie przez nauczyciela oceny z zakresu gry na instrumencie
Klasyfikowanie końcoworoczne	ustalenie ocen klasyfikacyjnych z zajęć szkolnych po II semestrze	ustalenie oceny przez komisję w ramach egzaminu promocyjnego
Diagnostyczne	określenie stanu wiedzy i umiejętności ucznia na początku procesu kształcenia, szczegółowe rozpoznanie mocnych i słabych stron ucznia w celu efektywnego planowania jego przyszłej nauki	diagnozowanie zdolności muzycznych, np. słuchu harmonicznego, pamięci muzycznej, techniki gry; wskazania na przyszłość — zwiększenie ilości czasu przeznaczonego na wprawki i gamy
Sumujące (sumatywne)	ocena osiągnięć ucznia w zakresie zrealizowanego programu, mierzenie i porównywanie rezultatów uczenia się; ma charakter oceny końcowej	ocenianie klasyfikacyjne na koniec roku szkolnego oraz całościowa ocena opisowa dotycząca zrealizowanych standardów z zakresu gry na instrumencie

cd. tab. 1

1	2	3
Kryterialne	osiągnięcia uczniów w zakresie gry na instrumencie oceniane są w stosunku do określonych, konkretnych kryteriów	stosowanie kryteriów oceny: — zgodność z tekstem nutowym, — sprawność techniczna, — dyscyplina rytmiczna, — pedalizacja, — muzykalność i walory artystyczne, — stylowość wykonania
Różnicujące	miar osiągnięć ucznia w stosunku do osiągnięć innych uczniów	w klasie fortepianu uczeń A jest piątkowy, a uczeń B trójkowy
Psychopedagogiczne	charakterystyka ucznia oparta na kryteriach psychologicznych, zdrowotnych, socjalnych	pełna charakterystyka ucznia w zakresie kompetencji osobowościowych, psychofizycznych, społecznych; np. uczeń jest introwertyczny, z trudnym kontaktem, ma zdiagnozowaną astmę i znajduje się w trudnej sytuacji materialnej, wobec czego wymaga pomocy
Kształtujące (formatywne)	udzielanie wsparcia uczniowi w postaci adekwatnych informacji zwrotnych na temat obecnej pracy, osiągnięć, w celu wspomagania jego uczenia się i rozwoju osobistego	przywiązywanie wagi do tego, aby gra na instrumencie była percypowana przez ucznia jako znacząca, ważna z punktu widzenia życia osobistego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Denek, 2005; Gołębiak, 2004.

Ocenianie systemowe ma miejsce w dyskusjach porównawczych z systemami kształcenia artystycznego w innych krajach, m.in. partykularnego, integralnego i autonomicznego, w celu wyodrębnienia zalet i wad systemu oraz określenia kierunków i obszarów ewentualnych zmian (Jankowski, 2001).

Ocenianie zewnętrzne jako jednolity system egzaminów zewnętrznych wprowadzono w Polsce w 1989 roku w ramach ogólnej reformy oświaty. Celem egzaminów zewnętrznych było zastosowanie narzędzi umożliwiających porównywanie w skali państwa wyników nauczania oraz ustanowienie bardziej sprawiedliwej — bo opartej na jawnych kryteriach — formy selekcji do szkół kolejnych szczebli. Odnosi się to do tzw. nowej matury oraz sprawdzianów dla uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja. W szkolnictwie artystycznym te zasady nie obowiązują i maturzyści po zdaniu egzaminu dyplomowego w szkole muzycznej II stopnia przystępują do egzaminów wstępnych na akademie muzyczne.

Formą oceniania zewnętrznego w szkołach muzycznych są regionalne przesłuchania instrumentalne, cyklicznie organizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej.

Ocenianie wewnętrzne w szkolnictwie muzycznym polega na permanentnym, systematycznym sprawdzaniu przez nauczyciela postępów ucznia w grze na instrumencie podczas każdej lekcji. Oceny te pełnią przede wszystkim funkcję informacyjną, instruktażową, motywacyjną i pomocową. Informują zarówno ucznia o poziomie jego osiągnięć artystycznych, jak i rodzica o jego postępach, trudnościach, zainteresowaniach i uzdolnieniach. Uczeń otrzymuje również instrukcje, jak powinien pracować z instrumentem pod względem technicznym i wykonawczym. Ocenianie ma również pomagać w samodzielnym planowaniu własnego rozwoju, motywując uczniów do dalszej pracy.

Klasyfikowanie śródroczne to okresowe (co najmniej raz w roku) podsumowanie osiągnięć ucznia z zajęć edukacyjnych ujętych w szkolnym planie nauczania oraz ustalenie śródrocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć i zachowania. W szkołach artystycznych realizujących wyłącznie plan zajęć artystycznych nie ustala się oceny z zachowania. Oceny są jawne, ponadto nauczyciel obowiązany jest zarówno podać uzasadnienie oceny, jak i udostępnić prace kontrolne ucznia. Aktem normatywnym ustanawiającym szczegółowe zasady oceniania uczniów jest statut danej szkoły.

Ocenę klasyfikacyjną końcoworoczną z przedmiotu „instrument główny” w szkołach muzycznych ustala komisja w trybie egzaminu promocyjnego. W pierwszych klasach szkół muzycznych I stopnia i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia oraz w klasach programowo najwyższych szkół muzycznych II stopnia ocenę końcoworoczną z instrumentu głównego ustala nauczyciel prowadzący dane zajęcia (*Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29.09.2004 r.*).

Ocenianie diagnostyczne polega na rozpoznaniu na początku etapu edukacyjnego zakresu oraz poziomu wiadomości i umiejętności muzycznych ucznia, jego zalet i niedostatków po to, by móc zaplanować efektywną pracę służącą rozwojowi artystycznemu danego ucznia. W praktyce nauczania gry na instrumencie polega to na nawiązaniu kontaktu z uczniem, zebraniu wywiadu mogącego pomóc w opracowaniu charakterystyki ucznia oraz przesłuchaniu zrealizowanego repertuaru obowiązkowego i nadobowiązkowego. W sytuacji diagnozy bardzo ważne jest określenie, jak silną motywację uczeń wykazuje do ćwiczenia i gry oraz jak znacząca, osobiście ważna jest dla niego muzyczna aktywność.

Ocenianie sumujące, występujące również w literaturze pod nazwą „ocenianie sumatywne” (od ang. *summing* — podsumowanie) (Gołębiak, 2004) ma charakter końcowy i koncentruje się na mierzeniu i porównywaniu rezultatów uczenia się, zarówno w kwestiach wykonaw-

czych, jak i realizacji programu nauczania. W przypadku kształcenia artystycznego ocenianie sumujące dokonuje się dwojako: przez nauczyciela prowadzącego, który podsumowuje jakość i efekt gry na instrumencie na tle całej klasy instrumentalnej, oraz przez komisję egzaminacyjną porównującą ucznia z całą sekcją.

Ocenianie kryterialne dokonywane jest zarówno przez nauczyciela, jak i przez komisję według wcześniej określonych kryteriów, najczęściej zawartych w wewnątrzszkolnym systemie oceniania, takich jak: stopień trudności repertuaru, zgodność wykonania z tekstem, interpretacja utworu, biegłość techniczna, dyscyplina rytmiczna, pedalizacja, muzykalność i kultura dźwięku, stylowość wykonania.

Pomiar osiągnięć ucznia w porównaniu z osiągnięciami innych uczniów w klasie danego nauczyciela czy też w sekcji nazywamy ocenianiem różnicującym. Zachodzi tu zawsze niebezpieczeństwo zaszufladkowania ucznia do jednej kategorii oceny, np. uczeń A jest zawsze celujący, a uczniowie nauczyciela X są najlepsi w szkole. Jest to wynik tzw. stereotypów poznawczych, wpływających bezpośrednio na ocenę, często pod postacią etykietowania ucznia.

Ocena psychopedagogiczna polega na dokonaniu przez nauczyciela szczegółowej charakterystyki ucznia w kontekście jego funkcjonowania psychospołecznego. Pełna charakterystyka ucznia szkoły muzycznej powinna obejmować cztery główne obszary jego rozwoju, tj. zdolności muzyczne (słuch melodyczny, harmoniczny, analityczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu, wrażliwość muzyczna, tempo uczenia), cechy osobowości (inteligencja, temperament, emocjonalność, motywacja, komunikatywność, odporność na stres), dysfunkcje psychofizyczne (aparat gry, budowa ciała, dysleksja, ADHD, zaburzenia emocjonalne, choroby przewlekłe etc.) oraz cechy środowiska wychowawczego (szkolne relacje interpersonalne, środowisko rodzinne, grupy rówieśnicze) (Bissinger-Ćwierz, 2009). W tworzeniu tej oceny szczególną wartość mają analizy dokonywane przez psychologów i pedagogów szkolnych. Oparte są one na wywiadach indywidualnych i środowiskowych, które pozwalają zdiagnozować problemy wychowawcze, psychologiczne i zdrowotne ucznia mające bezpośredni wpływ na jakość jego procesu uczenia się.

Ocenianie kształtujące, formatywne (z ang. *form* — formować, kształtować, tworzyć) rozumiane jest jako kształtowanie postaw ucznia oraz stymulowanie jego osobowościowego rozwoju poprzez adekwatne informacje zwrotne i oceny opisowe. Podstawa oceny kształtującej to postrzeganie pracy artystycznej ucznia jako jego istotnego, osobowego doświadczenia oraz traktowanie twórczego wysiłku bardziej w kategoriach rozwoju osobistego niż muzycznego. Funkcją oceny kształtującej jest wspieranie w psychicznym dojrzewaniu, motywowanie do artystycznego wzrostu,

wywoływanie pozytywnych zmian, przyczynianie się do budowania adekwatnej samooceny i poczucia wartości ucznia. Tutaj bardziej ocenia się psychologiczny wymiar kosztów i korzyści wyniesionych przez ucznia z procesu uczenia się muzyki niż artystyczny efekt jego gry instrumentalnej. Dostrzeganie przez nauczyciela osobowościowych konsekwencji zmagania się z materiałą muzyczną przyczynia się do budowania wewnętrznej autonomii ucznia, pomagając mu w rozumieniu siebie, kierowaniu swoim postępowaniem i przygotowując go do działania w otaczającym świecie.

Ocenianie zewnętrzne, wewnętrzne, klasyfikujące, sumujące, kryterialne i różnicujące ma charakter oceny dydaktycznej, pełniąc funkcję porównawczą, informacyjną i instruktazową. Natomiast ocenianie diagnostyczne, psychopedagogiczne i kształtujące ma charakter oceny wychowawczej, z jej bazową funkcją rozwojowo-wspierającą. Te dwa typy ocen — dydaktyczna i wychowawcza — stanowią immanentne komponenty ewaluacji szkolnej.

Ewaluacja a ideologia wychowania

Dokonywanie ewaluacji osiągnięć artystycznych uczniów zależy w dużej mierze od preferowanych poglądów wychowawczych i przyjętej przez nauczyciela filozofii wychowania. Współcześnie można wyodrębnić następujące główne ideologie wychowania: romantyczną, transmisyjną, progresywną (Kolberg, Mayer, 1993) oraz konstruktywistyczną (Berner, 2006).

W ideologii romantycznej (humanistycznej), wywodzącej się od myśli Jeana-Jacques'a Rousseau, Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Aleksandra S. Neilla, Celestyna Freineta, Janusza Korczaka, podkreśla się, iż wychowanie jest rozwijaniem wewnętrznego świata dziecka, jego tożsamości, wrodzonych możliwości i dyspozycji. Podstawowymi kategoriami pojęciowymi są: samorozwój, samoaktualizacja, autonomiczność, tożsamość. Zadaniem wychowania jest ochrona wewnętrznego „ja” dziecka poprzez stwarzanie mu warunków dla pełnego rozwoju i wolności. W tym kontekście osiągnięciem szkolnym ucznia jest jego osobisty rozwój. Nie istnieje zatem ocena rozumiana jako porównywanie rezultatów uczenia się z określonymi standardami, w konsekwencji czego proponuje się szkołę bez stopni. Rolą nauczyciela jest wspieranie ucznia poprzez udzielanie mu jedynie koniecznej pomocy, a właściwie nieprzeszkadzanie w jego rozwoju, co w skrajnej postaci postuluje antypedagogika (Szkudlarek, Śliwerski, 1991).

Ideologia transmisji kulturowej w wersji klasycznej pochodzi od pozytywistycznej filozofii Johanna Friedricha Herbarta, którą kontynuowali scjentyści i behawioryści, m.in. Heliodor Muszyński, Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Mysłakowski. Wychowanie w tym ujęciu rozumie się jako transmisję zdobyczy kulturowych, a za wiedzę uważa się to, co obiektywne, sprawdzone, uznane, powtarzalne. Zadaniem wychowania jest przekazywanie zasobów wiedzy i umiejętności, norm i wartości nagromadzonych w przeszłości, czyli transmisja zdobyczy określonej kultury. Podstawową wartością staje się adaptacja do obowiązującego porządku rzeczy, podporządkowanie określonej ładowi społecznemu, co we współczesnej pedagogice określa się mianem racjonalności adaptacyjnej (Bogaj, 2000). W tej ideologii osiągnięcia szkolne to zdobycie przez ucznia określonego standardu edukacyjnego, a poziom osiągnięć jest mierzalny i porównywalny. Ocenianie pełni zatem funkcję różnicującą, selekcyjną i represyjną.

Ideologia progresywna wywodzi się od Johna Deweya, Jeana Piageta, Lawrence'a Kohlberga. Wychowanie rozumiane jest tu jako rozwijanie naturalnych interakcji dziecka ze społeczeństwem. Wiedzą jest to, co tworzy relacje jednostki ze światem, w wyniku czego kształtują się jego kompetencje poznawcze i instrumentalne. Cel wychowania to rozwój aktywności jednostki w rozwiązywaniu problemów środowiskowych i społecznych, a zadanie wychowania — pomoc wychowankowi w osiąganiu coraz wyższych stadiów rozwoju poznawczego, moralnego, społecznego, estetycznego. Poprzez osiągnięcie szkolne w ideologii progresywnej rozumie się wykreowanie jednostki aktywnej, dobrze funkcjonującej w swoim środowisku, poprzez swoje kompetencje potrafiącej współpracować i rozwiązywać problemy społeczne, kierującej się wartościami etycznymi, takimi jak wolność i odpowiedzialność. Ocenianie osiągnięć pełni tutaj funkcję rozwojową, formacyjną, sprzyjając ukształtowaniu owego wzorca osobowego.

Ideę konstruktywizmu po raz pierwszy sformułował Paul Watzlawick. Stwierdził on, że ludzie nie odzwierciedlają świata, lecz go konstruktywnie tworzą. Tak wytworzony świat nie jest reprezentacją, odzwierciedleniem świata zewnętrznego, ale funkcjonalną, realną konstrukcją. A zatem świat, w którym żyjemy, zawdzięczamy sami sobie. Ideę tę opartą na teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta kontynuują Ernst von Glasersfeld i Horst Siebert. Wychowanie w konwencji konstruktywizmu to przygotowanie młodych ludzi do życia aktywnego, wyrabianie w nich kompetencji osobowych (postaw i wartości) oraz kompetencji cywilizacyjnych (umiejętności współdziałania w celu przekształcania świata). Wiedza ma być jak najbliższa osobistemu pojmowaniu rzeczywistości przez ucznia. Do prawdy dochodzi się na zasadzie dyskursu, partnerstwa, do-

strzegania słabości i zalet, wyzwolenia od ograniczeń, co określa się mianem racjonalności krytyczno-emancypacyjnej. Podstawowymi kategoriami pojęciowymi są pluralizm i rozumienie. Celem wychowania staje się mądre towarzyszenie młodym ludziom w ich samorealizacji, samokreacji i budowaniu autonomii wewnętrznej. Zadaniem wychowania jest pomoc dziecku w rozumieniu siebie samego i świata jako całości (racjonalność hermeneutyczna), działania w nim i kierowania sobą. Odbywa się to poprzez budowanie kompetencji cywilizacyjnych (przedsiębiorczość, legalizm, aktywizm obywatelski, sprawność technologiczna i lingwistyczna, świadomość ekologiczna), wskazywanie na wartości uniwersalne (prawda, dobro, piękno), moralne (wolność, godność, odpowiedzialność, uczciwość), społeczne (otwartość, empatia, tolerancja, akceptacja pluralizmu, zdolność do dialogu, współpracy, współdziałania) (Bogaj, 2000). W tej ideologii osiągnięciem szkolnym staje się wyposażenie uczniów w kompetencje osobowe i cywilizacyjne, a przedmiotem oceny stają się postawy i umiejętności uczniów, rozumienie faktów, procesów i kontekstów, a nie encyklopedyczna wiedza czy też konkretny efekt uczenia się. Ocena pełni zatem funkcję rozwojowo-kształtującą, nauczyciel natomiast traktowany jest jako przewodnik po świecie wiedzy, kultury i wartości.

Ocenianie w szkole muzycznej

To, jak nauczyciel szkoły muzycznej będzie oceniał aktywność artystyczną ucznia, zależy w dużej mierze od uznawanych przez niego poglądów pedagogiczno-psychologicznych i filozoficznych.

Pedagodzy o nastawieniu pozytywistycznym najczęściej skupieni są na ocenach o charakterze dydaktycznym, a więc klasyfikacyjnych, sumatywnych, kryterialnych i różnicujących. Dla tych nauczycieli ocena pełni, obok funkcji porównawczej, informacyjnej i instruktażowej, często również funkcję selekcyjną i represyjną. Najważniejszy staje się efekt kształcenia w postaci zagrane go utworu czy też repertuaru, bez wnikania w psychologiczne konsekwencje aktywności muzycznej. Często nauczyciele ci dokonują porównań uczniów między sobą, tworząc hierarchie klasowe lub szkolne. Wystawiają stopnie szkolne w postaci not, mniej lub bardziej uzasadniając swoją decyzję. W stosunku do uczniów charakterystyczny jest dystans i sztywne reguły postępowania.

Ów model nauczania sprzyja niestety wykorzystywaniu oceniania jako instrumentu dyscyplinowania i represjonowania uczniów, wprowadzania atmosfery lęku i permanentnego zagrożenia, wzniecania postaw

rywalizacyjnych i modelowania jednostek o zaniżonej samoocenie, z poczuciem odrzucenia, alienacji oraz nieumiejętnością adekwatnego przystosowania się do rzeczywistości. Na te problemy wskazują wyniki badań prowadzonych w naszym kraju, które podkreślają jednoznacznie, że nerwicogeny klimat społeczny szkoły w dużej mierze zależy właśnie od tego typu oceny uczniów (Śliwerska, Śliwerski, 1993). Z badań wynika również, że uczniowie polskich szkół najczęściej traktują oceny jako sygnały ich bezpieczeństwa w szkole, związanego z określonym miejscem w hierarchii wyników nauczania w danej klasie, co powoduje większe lub mniejsze poczucie sukcesu.

Ponadto ocena często odbierana jest jako nagroda za aktywność bądź kara za jej brak (Denek, 2005). Nauczyciele nie zawsze wspierają ucznia, stosując niezbyt odpowiedzialnie system nagród i kar stanowiących zagrożenie dla jego rozwoju (Konaszkiewicz, 2001). Do nagród w kształceniu muzycznym, oprócz szkolnych ocen, studenci Akademii Muzycznej zaliczyli: uśmiech i ciepły gest nauczyciela, pochwały przed rodzicami i innymi uczniami, nagrody rzeczowe (nuty, książka), możliwość samodzielnego wybierania repertuaru, możliwość brania udziału w koncertach. Granie na koncertach dla jednych uczniów jest nagrodą, dla innych stanowi karę z racji braku umiejętności radzenia sobie z treścią. Karom zwykle towarzyszy strach i lęk, kształtujące swoistą postawę unikania porażki bądź orientacji na zagrożenie. Oprócz manipulowania zaniżonymi ocenami, uczniów szkół muzycznych spotykają takie kary, jak: poniżanie godności (krzyki, wyzwiska), presja psychiczna (szantaż, zniewolenie), przemoc fizyczna (zrzucanie klapy fortepianu na ręce, ciskanie nutami w ucznia). Skutkami ubocznymi kar są stany lękowe, zaniżone poczucie własnej wartości, które w szczególnych przypadkach mogą nawet doprowadzić do zmiany kierunku kształcenia.

Dla polskiej szkoły muzycznej charakterystyczna jest również tzw. policyjna procedura oceniania, polegająca na wychwytywaniu w grze uczniów przede wszystkim uchybień kosztem zalet (Stróżyński, 1999). W trakcie grania czy po zagranium utworu uwagi nauczyciela koncentrują się przede wszystkim wokół błędów, pomyłek i słabych stron wykonania. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że łatwiej i szybciej nauczyciel może dokonać rejestru niedostatków niż pogłębionej analizy podkreślającej zalety wykonania utworu. Być może brakuje tu czasu i miejsca na refleksję, na zdystansowane i wielowymiarowe spojrzenie nie tylko na materiał muzyczny, lecz także na osobę samego ucznia, jako głównego kreatora artystycznej wypowiedzi.

Takie widzenie podmiotu i przedmiotu nauczania charakterystyczne jest dla nauczycieli o podejściu progresywno-konstruktywistycznym, którzy stosują głównie oceny: diagnostyczną, psychopedagogiczną

i kształtującą, mające charakter ocen wychowawczych i pełniące funkcję rozwojowo-wspierającą. Ci pedagodzy oceniają przede wszystkim sam proces uczenia się muzyki i nabywania umiejętności gry na instrumencie, postrzegając go w kontekście całokształtu osobowego rozwoju ucznia. Artystyczny efekt czy sceniczny sukces są pochodną dojrzałości emocjonalnej, moralnej, intelektualnej, społecznej. Innymi słowy, jeśli zachodzi pełna równowaga między rozwojem osobowościowym i artystycznym, a uczeń jawi się nam jako człowiek szczęśliwy, pełen harmonii, w zgodzie z sobą i innymi, aktywny, optymistyczny, ciekawy świata, ludzi i sztuki, wówczas sukcesy sceniczne stają się naturalną pochodną pełni człowieczeństwa, o której pisał wspomniany już Wincenty Okoń. Jeśli natomiast nawet spektakularne muzyczne dokonania okupione są depresją, lękami, fobiami, poczuciem zagrożenia, upokorzenia i samotności, wówczas z humanistycznego, czysto ludzkiego punktu widzenia niewiele są warte. Znane są w praktyce edukacyjnej przypadki bardzo dobrych absolwentów szkół muzycznych, którzy po zdaniu z wyróżnieniem dyplomu instrumentalnego przerywali dalszą artystyczną edukację, zarzucając muzyczną aktywność na długie lata. Z psychologicznego punktu widzenia była to zwyczajna reakcja obronna po doznanych w szkole psychicznych urazach, które trwale naruszyły osobowościową równowagę, a przede wszystkim wpłynęły na obniżenie poczucia wartości, czego konsekwencje ponosi się niestety do końca życia. Dlatego tak ważna i istotna dla osobistego wzrostu ucznia jest dobra ewaluacja osiągnięć artystycznych dokonywana przez nauczycieli w trakcie edukacji szkolnej, ponieważ głównym zadaniem ewaluacji szkolnej jest dostarczanie uczniom rzetelnej informacji o nabytych przez nich kompetencjach muzycznych. Bardzo często jednak te formułowane przez nauczycieli informacje są zdawkowe, niewnikające dostatecznie w strukturę uzdolnienia muzycznego, często omijające czynniki pozamuzyczne, które wpływają na owe kompetencje. Braki te nie pozwalają na dokładne określenie mocnych i słabych stron ucznia. Dzięki ocenie opisowej uczeń powinien mieć możliwość pogłębiania refleksji nad efektywnością ćwiczeń, korektą i modyfikacją swojej samodzielnej pracy z instrumentem. Tutaj potrzebne są jasne i zrozumiałe dlań instrukcje z zakresu metodyki gry na danym instrumencie, czyli zasady rzemiosła instrumentalnego, pozwalające pokonywać trudności techniczne. Do udoskonalania kwestii interpretacyjnych muzyki wymagany jest już inny rodzaj informacji. Aby odczuć kształt i smak danego utworu muzycznego, potrzebny jest ogrom zinterioryzowanej wiedzy o kompozytorze, okresie historycznym, w którym tworzył, charakterystycznych stylach wykonawczych, budowie formalnej utworu, kulturze dźwięku i innych. Okazuje się, że ta niezbędna wiedza zdobywana podczas zajęć z teorii muzyki nie ma na uczniów prawie żadnego wpływu w trakcie fazy przygotowawczej

utworów, to znaczy nie zachodzi, bądź zachodzi rzadko, korelacja między teorią a praktyką wykonawczą. Teoria muzyki często traktowana jest przez uczniów jako zupełnie odrębny przedmiot, niepowiązany w żaden sposób z utworami, nad którymi aktualnie pracują. Na lekcji z instrumentu głównego często brakuje czasu, chęci bądź stosownej wiedzy, by dokonać analizy kontekstu teoretycznego wykonywanej muzyki, bez którego przecież żaden utwór nie ma swojego uzasadnienia interpretacyjnego. W którym momencie edukacyjnym ulokować zatem element syntezy teorii muzycznej z jej aplikacją wykonawczą? To zasadne pytanie należy skierować do nauczycieli teoretyków i do instrumentalistów.

Główną funkcją ewaluacji artystycznej o podejściu konstruktywistycznym jest wspieranie i wzmacnianie poczucia artystycznego rozwoju ucznia. Najbardziej istotny staje się tu rozwojowy wymiar kształcenia artystycznego, a nie sam sceniczny efekt. Przy ocenie wewnętrznej nauczyciel skupiony jest na niwelowaniu psychologicznych kosztów włożonych przez ucznia w osiągnięcie tzw. scenicznego sukcesu. Wspiera go emocjonalnie, pomaga zrozumieć problemy, pokazuje różne perspektywy, jest z uczniem w dobrym, bliskim, serdecznym kontakcie. Stale monitoruje i rozmawia na temat radzenia sobie z utworami, stosuje informację zwrotną, ocenę opisową, pracuje w atmosferze życzliwości, szacunku, a przede wszystkim w poszanowaniu godności osobistej. Dzięki temu uczniowie mają szansę lepiej i wyraźniej dostrzegać swoje możliwości i ograniczenia, wzmacniać poczucie sensu twórczego wysiłku i własnej wartości (Denek, 2005).

Ważnym elementem dobrej ewaluacji jest dystansowanie ucznia od formalnej oceny egzaminacyjnej. Ocena bowiem ma być przede wszystkim drogowskazem, a nie wyrocznią. W informacji zwrotnej kierowanej do ucznia nauczyciel podkreśla, że najważniejsze jest ostatnie wykonanie utworu podczas lekcji przed egzaminem, bo ono tak naprawdę oddaje w pełni poziom umiejętności instrumentalnych ucznia. Uświadomienie uczniom względności oceny egzaminacyjnej, na którą wpływa wiele pozawykonawczych czynników, ma duże znaczenie psychologiczne, z oceną bowiem zawsze wiąże się poczucie własnej wartości.

Informacja zwrotna dotycząca tego, jak nauczyciel postrzega ucznia, wydaje się w sytuacji edukacyjnej kluczowa. Dla każdego z uczniów to opinia nauczyciela na temat jego wykonawstwa muzycznego i cech osobowych jest najważniejsza. Dlatego chwalenie, podkreślanie swojego zadowolenia i wiary w możliwości ucznia winny stać się codzienną praktyką pedagogiczną. Te informacje mają ucznia wzmacniać, wspierać. Oznacza to w praktyce, iż na każdy wskazany błąd wykonawczy nauczyciel powinien znaleźć jedną pozytywną cechę wykonawczą, a każdą dostrzeżoną złą cechę charakteru zrównoważyć dobrą.

W przypadku porażki egzaminacyjnej czy scenicznej dobrze jest pokazać szerszy społeczny kontekst, z którego wynika, że sytuacja dziecka uzdolnionego muzycznie jest i tak uprzywilejowana, ponieważ ma ono możliwość doświadczenia aktów muzycznych dla innych całkowicie niedostępnych. W takim kontekście nawet artystyczna klęska wydaje się mniej dotkliwa.

Aby rozwinąć muzykalność, czyli zdolność do emocjonalnego przeżywania muzyki, nauczyciel powinien proponować swoim uczniom więcej aktywności muzycznej nieoceniaanej, która wywołuje prawdziwą radość i przyjemność. Są to koncerty i wieczory muzyczne dla rodziny, przyjaciół, słuchaczy bez muzycznego wykształcenia, którzy nastawieni są głównie na emocjonalny i przyjemnościowy odbiór utworów, a nie na krytyczną analizę wykonawczą, charakteryzującą profesjonalistów. Może mieć tu również miejsce wspólne muzykowanie ucznia z nauczycielem, bez ocen i restrykcji wykonawczych, na zasadzie partnerskiej i przyjacielskiej improwizacji. Pytanie tylko, ilu nauczycieli jest czynnie muzykującymi osobami, ilu siada podczas lekcji do instrumentu i porozumiewa się z uczniem językiem muzyki. W rzeczywistości edukacyjnej nauczyciele najczęściej unikają konwersacji muzycznej, natomiast rozwijają lingwistyczną. Nie zawsze jest ona precyzyjna i jasna, trudno bowiem subtelne niuanse interpretacyjne i techniczne wyrazić samymi słowami.

Dyskusja

Stopniowe odchodzenie od pedagogicznej tradycji pozytywistycznej w kierunku podejścia konstruktywistycznego obecnie staje się rzeczywistością. Pociąga to za sobą zmianę podejścia do zjawiska ewaluacji szkolnej. W ujęciu tradycyjnym przedmiotem oceny jest wiedza faktograficzna i wąskie umiejętności szkolne, często niezwiązane z realnym życiem ucznia i jego potrzebami rozwojowymi. Przedmiotem konstruktywistycznego oceniania jest aplikacja wiedzy, operowanie nią w kontekstach realnego życia, a sam proces nauczania i uczenia się powinien być dla ucznia osobiście ważny i znaczący (Gołębnik, 2004).

Ocenianie w szkole muzycznej pełni wiele funkcji, m.in. informacyjną, instruktażową, rozwojową i wspierającą. Ewaluacja osiągnięć artystycznych powinna przede wszystkim dostarczyć uczniom wiedzy o poziomie ich rozwoju muzycznego, instrukcji, jak pokonywać techniczne i interpretacyjne problemy wykonawcze, wzmocnić poczucie ich artystycz-

nego rozwoju, wspierać rozwój osobisty w sferze postaw poznawczych, emocjonalnych, moralnych i społecznych. Nauczyciel szkoły muzycznej musi mieć świadomość, iż z jego klasy ma wyjść nie tylko wspaniały muzyk, ale przede wszystkim wspaniały człowiek, potrafiący radzić sobie z wyzwaniem współczesności. Zatem równolegle do pracy nad rozwojem muzycznym należy pracować nad rozwojem kompetencyjnym i osobowościowym ucznia szkoły muzycznej, a w tym niebagatelną rolę odgrywa dobra, kształtująca ewaluacja osiągnięć, oparta na ideologii progresywnej i konstruktywistycznej. Tylko tego typu oceny adekwatnie wpływają na poziom rozwoju profesjonalnego i osobowego ucznia, przygotowując go do bycia pełnoprawnym członkiem uczącego się społeczeństwa, radzącego sobie z wyzwaniami cywilizacyjnymi. Trawestując znane powiedzenie Johannes Brahmsa: aby być dobrym muzykiem, trzeba tyle czasu poświęcić na ćwiczenie, co na czytanie, dzisiaj możemy rzec: współczesny uczeń szkoły muzycznej tyle czasu powinien poświęcić ćwiczeniu gry na instrumencie, co uczeniu się języków, technik multimedialnych, rozwijaniu przedsiębiorczości, kooperacji, odpowiedzialności, tolerancji i otwartości na świat. I w tym ma mu pomóc nauczyciel, który odgrywa rolę przewodnika wskazującego drogę nie tylko wśród meandrów muzyki, lecz również wśród wartości wpływających na jakość jego życia osobistego i społecznego.

W związku z przedstawionymi uwagami rodzą się zasadne pytania: czy nauczyciele są przygotowani i potrafią swobodnie operować oceną wychowawczą, w tym oceną kształtującą? Czy potrafią formułować informacje zwrotne służące wsparciu i pogłębieniu osobowego rozwoju ucznia szkoły muzycznej? W przeważającej części obecna kadra ucząca była kształcona metodami tradycyjnej, pozytywistycznej pedagogiki i osobiście zaznała konsekwencji ocen o wydźwięku selekcyjnym i represyjnym. Jest zatem oczywiste, że również ten styl oceny najczęściej wprowadza do swojej pracy. Do wdrożenia zmian w praktyce oceniania potrzeba gruntownej przebudowy systemu kształcenia nauczycieli w akademiach muzycznych. Zmiany te powinny dotyczyć przede wszystkim poziomu znajomości współczesnych ideologii pedagogicznych, umiejętności psychologicznych m.in. z zakresu komunikacji interpersonalnej i kompetencji psychologicznych. Pedagodzy muzyki muszą się nauczyć, jak być blisko ucznia, jak być z nim w prawdziwym kontakcie, jak formować dobrą informację zwrotną, ocenę opisową, na czym polega asertywność, empatia, autentyczność, komunikacja werbalna, niewerbalna, aktywne słuchanie i in. Równie ważne są zagadnienia samopoznania, ukrytego programu, w tym postaw w stosunku do uczniów, do swojej pracy oraz akceptacji siebie w roli pedagoga (Bissinger-Ćwierz, 2008). Tylko dobra znajomość tej problematyki pozwoli nauczycielom na pogłębienie i upodmiotowienie

tworzonego przez siebie procesu edukacyjnego, z dobrą ewaluacją osiągnięć artystycznych, która powinna służyć głównie wspieraniu i pogłębianiu osobowego rozwoju uczniów szkół muzycznych.

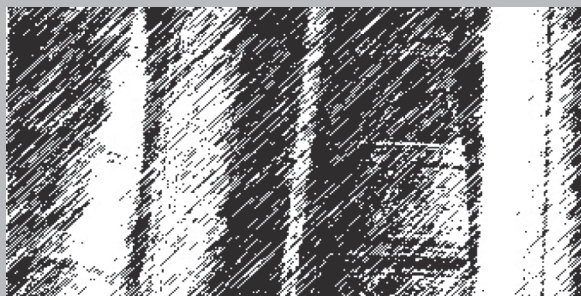
Bibliografia

- Berner H., 2006: *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: *Pedagogika*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk.
- Bissinger-Ćwierz U., 2007: *Specyfika kształcenia dzieci niepełnosprawnych w szkołach muzycznych*. W: *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*. Red. M. Knapik, W.A. Sacher. Bielsko-Biala.
- Bissinger-Ćwierz U., 2008: *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej w aspekcie psychologicznym*. W: *Edukacja artystyczna a metafora*. Red. W. Limont, B. Didkowska. Toruń.
- Bissinger-Ćwierz U., 2009: *Charakterystyka ucznia i notatki wychowawcze*. Niepublikowane materiały z Rady Pedagogicznej, mającej miejsce w Szkole Muzycznej I i II st. im. T. Szeligowskiego w Lublinie dnia 21.01.2009 r.
- Bogaj A., 2000: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa.
- Broadfoot P., 1998: *Records of Achievement and the Learning Society*. „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, Vol. 5, no. 3. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge 2003.
- Denek K., 2005: *Ku dobrej edukacji*. Toruń—Leszno.
- Gołębniak B.D., 2004: *Egzaminy i ocenianie szkolne*. W: *Pedagogika*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 2. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1989: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz.
- Jankowski W., 1995: *Szkolnictwo muzyczne*. W: *Encyklopedia muzyki*. Red. A. Chodkowski. Warszawa.
- Jankowski W., 2001: *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*. W: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska. Warszawa.
- Kolberg L., Mayer R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa.
- Konaszkievicz Z., 2001: *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1989: *Pedagogika przejścia i pogranicza*. Toruń.
- Okoń W., 1997: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P., 1997: *Słownik socjologiczny*. Toruń.
- Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29.09.2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych. Dz. U. 2004, nr 214, poz. 2179.
- Sękowski A.E., 1989: *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław.

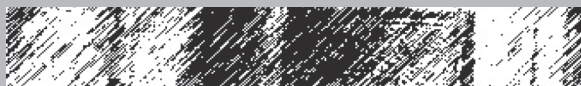
Stróżyński K., 1999: *Ocenić, czyli pomagać*. „Nowa Szkoła”, nr 8.

Szkudlarek T., Śliwerski B., 1991: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków.

Śliwerska W., Śliwerski B., 1993: *Edukacja w wolności*. Kraków.



Język — tekst — tworzenie siebie



ELŻBIETA JASTRZĘBSKA

Działania twórcze w dydaktyce języka francuskiego jako obcego w perspektywie współczesnych podręczników

**Creative activities in the didactics of French as a foreign language
in the perspective of contemporary textbooks**

Abstract: The subject of this article is the functioning of creativity and expression in foreign language teaching/learning. The author wants to show the significance of expression in creative activity aiming at development of productive language skills, with particular emphasis on dramaturgical techniques. For that purpose the author presents conclusions derived from reference literature of the subject as well as results of analysis, conducted in the author's own capacity, of selected contemporary French hand-books used in schools above the middle school level.

Key words: communication, expression, creative activity, language skills, dramaturgical techniques.

Ekspresja a twórczość i komunikacja

Ekspresja — pochodzi od łacińskiego czasownika: *exprimere*, czyli ‘wycisnąć coś z wewnątrz na zewnątrz’, oznacza więc „wyrażenie swojego wnętrza przez znaki zewnętrzne” (Motos Teruel, 2005b), takie jak język, zachowania niewerbalne, sztuka. W psychologii ekspresję definiuje się jako „zewnątrzny objaw myślenia lub stanów psychicznych będący zachowaniem komunikacyjnym zrodzonym z potrzeb życia społecznego” (Sillamy, 1995, s. 65).

Ekspresja jest cechą właściwą człowiekowi, egzystencjalną potrzebą, którą człowiek realizuje w różnych dziedzinach swojego życia: w sztuce, literaturze, filozofii, edukacji, dzięki wrodzonemu potencjałowi twórczemu. Wskazuje się na rolę ekspresji, zwłaszcza artystycznej, w rozpoznaniu własnej tożsamości (w samopoznaniu i samookreśleniu): „Artysta zwracając się do innych, zwraca się przede wszystkim do samego siebie. Ekspresja pozwala mu zatem na poznanie charakteru własnego doświadczenia” (Malicka, 2002, s. 269—270).

Znawcy przedmiotu podkreślają także wielowymiarowość i wielofunkcyjność ekspresji. Ich zdaniem, ekspresja pełni różnorodne funkcje, m.in.: terapeutyczną, mediacyjną, artystyczną, wychowawczą i dydaktyczną (Bernacka, 2009, s. 115; Gawda, 2009, s. 363; Pierra, 2001, s. 178). Rola ekspresji w wyrażaniu się i aktywizacji człowieka oraz jego komunikacji z innymi pozwala z jednej strony na integrację wewnętrzną jego osobowości i społeczne przystosowanie, a z drugiej — na emancypację i samorealizację. Ekspresja jest nie tylko wyrażeniem siebie, własnej autentyczności: emocji, poglądów, opinii, upodobań, ale również wyzwoleniem (oczyszczeniem), wzbogaceniem swojego „ja”, tworzeniem oraz sposobem dialogu ze światem (Motos Teruel, 2005b; Popek, 2003, s. 167; Popek, 1988, s. 42). Twierdzi się, że działania ekspresyjne są podstawą rozwoju zdolności tworzenia, a także procesu socjalizacji, albowiem „słuchanie i spojrzenie innego jest niezbędne dla ekspresji” — *l'écoute et regard de l'autre est indispensable à l'expression* (Pierra, 2001, s. 180, tłumaczenia wszystkich cytatów z języka francuskiego — E.J.).

Irving A. Taylor (podaje za: Szmidt, 2007, s. 73), wyróżniający pięć poziomów twórczości, uważa twórczość ekspresywną za podstawowy poziom twórczości, której główne cechy to spontaniczność i wolność. Czołowi francuscy dydaktycy twórczości również zestawiają komunikację ze zjawiskiem tworzenia i inwencji, podkreślając ich wymiar działaniowy: (Fustier, 2004, s. 353; Jaoui, 2003, s. 123). W koncepcji Michela Fustiera każdy wypowiedziany komunikat jest tworzeniem, ze względu na nieprzewidywalność i spontaniczność procesu komunikacji. Podobnie dla

Huberta Jaoui, dla którego komunikacja jest nośnikiem tworzenia i „dynamiką życia”, ustawiczną grą wzajemnych wpływów, interakcją wielu różnorodnych czynników intelektualnych, emocjonalnych, fizycznych, społecznych (Jaoui, 2003, s. 143). Komunikacja i kreatywność to pojęcia komplementarne, bo — jak twierdzi Jaoui — „Być kreatywnym, to umieć komunikować się z innymi, to być zdolnym zsynchronizować się z innymi, z obcokrajowcami” (Jaoui, 1996, s. 11).

Z lektury literatury przedmiotu wyłania się więc wyraźnie triada: **ekspresja — twórczość — komunikacja**, która jawi się, w świetle pedagogiki zorientowanej na wszechstronny rozwój osobowości ucznia, jako filar współczesnej edukacji, a zarazem jej naczelnie kierunkowe zadanie.

Ekspresja — twórczość — komunikacja w dydaktyce języków obcych

Współczesna dydaktyka języków obcych wpisuje się w tę holistyczno-humanistyczną perspektywę edukacji, wskazując na wielowymiarowość procesu kształcenia językowego, które winno być interdyscyplinarne, twórcze, otwarte i interaktywne.

To założenie znajduje swoje odzwierciedlenie w kierunkowych zadaniach nauczania języków obcych we współczesnej szkole europejskiej¹, które ma realizować zarówno cele językowo-komunikacyjne, jak i formacyjne. Dokumenty opracowane pod patronatem Rady Europy określają główny cel formacyjny nauczania/uczenia się języków obcych jako „wspomaganie rozwoju kognitywnego i afektywnego jednostki oraz umożliwienie jej odgrywania w pełni roli w życiu społeczeństwa, zarówno w pracy, jak i czasie wolnym, a także w wykonywaniu praw i obowiązków obywatelskich” (van Ek, 1993, s. 21)². Zgodnie ze wskazaniem najważniejszego europejskiego dokumentu programowego w zakresie kształcenia językowego *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, należy z jednej strony wyposażyć ucznia w szero-

¹ Pewna liczba krajów europejskich (na pierwszym miejscu kraje skandynawskie) uznaje w sposób eksplicytny za cele nauczania języków obcych zarówno komunikację, jak i rozwój osobowy uczniów, zwłaszcza w perspektywie ich autonomizacji (Barbot, 2000).

² „Le but général de l'éducation c'est promouvoir le développement cognitif et affectif de l'individu et de lui permettre de jouer un rôle à part entière dans la vie de la communauté que ce soit au travail, dans les loisirs ou dans l'exercice des droits et obligations des citoyens” (van Ek, 1993, s. 21).

ko rozumianą kompetencję komunikacyjną, a z drugiej wspomagać jego rozwój osobowy, przygotowując go do samodzielnego uczenia się języków przez całe życie. Wspomniana publikacja podkreśla duży udział **kompetencji ogólnych**, składających się z wiedzy, umiejętności i uwarunkowań osobowościowych, w działaniach językowych (*Europejski system opisu kształcenia...*, 2003, s. 21—24).

Koncepcja ucznia twórczego, otwartego i coraz bardziej autonomicznego wyłania się również z analizy polskich dokumentów programowych. Wszystkie warianty polskich podstaw programowych dotyczących nauczania języków obcych³ nakładają bowiem na nauczycieli języków takie zadania formacyjne, jak rozwijanie u uczniów poczucia własnej wartości i sprawstwa oraz postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, a także wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się.

Specyfika nauczania/uczenia się języka obcego, którego głównym celem instrumentalnym jest rozwijanie postaw i sprawności niezbędnych do komunikacji z drugim człowiekiem (Dufeu, 1983a, s. 36), implikuje twórczy i ekspresyjny charakter uczenia się⁴. Fundamentalnym pojęciem jest tu **kompetencja komunikacyjna**, która aktualizuje się w konkretnych działaniach językowych, czyli **sprawnościach: receptywnych** (rozumienie tekstu pisanego i rozumienie ze słuchu), **produktywnych** (mówienie i pisanie) oraz **mediacyjnych**. Sprawności mówienia i pisania zawierają w sobie zarówno wymiar indywidualny (ekspresję własną), jak i interakcyjny (*Europejski system opisu kształcenia...*, 2003, s. 24; Cuq, ed., 2003, s. 26).

W polskiej literaturze glottodydaktycznej⁵ kładzie się nacisk na ważną rolę czynników osobowościowych w uczeniu się języka obcego, a także na znaczenie procesu uczenia się języka obcego dla samorealizacji jednostki (Karpińska-Szaj, 2005; Siek-Piskozub, 2005; Zawadzka, 2004; Komorowska, 2001; Wojtynek-Musik, 2001; Wilczyńska, 1999). Krystyna Wojtynek-Musik (2001, s. 23) przedstawia ciekawą propozycję holistycznego nauczania/uczenia się języków, które obejmowałoby wszystkie wymiary osobowości człowieka zawarte przez

³ Warianty odnoszące się do różnych poziomów edukacyjnych i poziomów znajomości języka.

⁴ „Parler ce n'est pas simplement communiquer, mais c'est l'émanation même du sujet passant dans les mots tout en s'ouvrant à l'Autre” (Pierra, 2001, s. 187). „Mówienie to nie tylko komunikowanie się, to również poprzez słowa emanacja osoby otwierającej się przed Innym”.

⁵ Glottodydaktyka — termin synonimiczny do dydaktyki języków obcych, funkcjonujący prawie wyłącznie w polskiej literaturze specjalistycznej (Szulc, 1994, s. 53; Komorowska, 1982, s. 17).

autorkę w symbolicznym akrostychu: CUD (Ciało, Umysł, Duch). Temu nauczaniu⁶ służą takie działania i formy pracy, które optymalizując proces przyswajania języka docelowego, realizują ważny cel formacyjny, jakim jest kształtowanie szeroko pojętej inteligencji emocjonalnej (Wojtynek-Musik, 2001, s. 36—38). Wojtynek-Musik dokonuje podziału tych działań na cztery kategorie: stymulację obrazową, stymulację muzyczną, stymulację poetycką oraz stymulację holistyczną, którą jest — według niej — teatralizacja. Autorka poświęca wiele uwagi muzyce, mogącej być albo tłem akustycznym ułatwiającym uczenie się⁷, albo, co ważniejsze, źródłem inspiracji skojarzeniowo-ekspresywnej pobudzającej do tworzenia asocjacji i metafor, wspomagających kształcenie kompetencji słownikowej oraz ekspresji pisemnej (Wojtynek-Musik, 2001, s. 45—51). Jak wynika z tej klasyfikacji, stymulujące działanie sztuki i ekspresja uczuć odgrywają fundamentalną rolę w przedstawionej koncepcji.

Holistyczne podejście do nauczania/uczenia się języków wymaga stosowania pedagogiki zróżnicowanej (*pedagogie différenciée*) z całym bogactwem jej różnorodnych technik i strategii (Dalgalian, Lieutaud, Weiss, 1981, s. 66; Cuq, ed., 2003, s. 122; Przesmycki, 1991; Trocmé-Fabre, 1999). Takie „całościowe techniki nauczania/uczenia się, służące do rozwijania sprawności językowych, które aktywizują wszystkie sfery osobowości ucznia, zarówno intelektualną, jak i psychomotoryczną⁸, umożliwiając mu uczenie się przez przeżywanie, odkrywanie i samodzielne kreowanie materii językowej, nazywam **działaniami twórczymi**” (Jastrzębska, 2009).

W moim przekonaniu, spośród tych działań twórczych należałoby wyróżnić tzw. techniki dramaturgiczne⁹, rozwijające przede wszystkim sprawność mówienia i wykorzystujące twórczą ekspresję ucznia. Przygotowują one do autentycznej komunikacji w języku docelowym, dzięki rozwijaniu spontaniczności, improwizacji i zaangażowania. Pozwalają na multimodalne uczenie się w działaniu i ścisłej relacji z innymi. Bernard Dufeu twierdzi, że dzięki tym technikom możliwe jest przeję-

⁶ „Il ne s'agit pas de former des encyclopédies ambulantes, mais bien des personnalités intégrées” (Paré, 1977). „Nie chodzi o to, żeby kształtować chodzące encyklopedie, ale przede wszystkim zintegrowane osobowości”.

⁷ Jako przykład K. Wojtynek-Musik podaje zastosowanie muzyki barokowej w sugestopedii, jednej z niekonwencjonalnych metod nauczania języków.

⁸ Np. technika ról, atelier poetyckie, a także rysowanie, malowanie, tworzenie kolaży itp. (Teml, 1997, s. 33).

⁹ Nazywane przez dydaktyków francuskich „jeux d'expression dramaturgique”, czyli technikami ekspresji dramaturgicznej. Są to takie techniki, jak prezentacja pantomimiczna, technika ról, ćwiczenia symulacyjne.

ście od pedagogiki „posiadania” do pedagogiki „bycia”.¹⁰ Najważniejsza z nich, technika ról (*jeu de rôle*), najpełniej oddaje całą złożoność aktu komunikacji, integrując wszystkie sprawności językowe, ekspresję z interakcją, werbalne środki „wyrażania siebie” z niewerbalnymi (gest, mimika, ruch, intonacja, zachowania przestrzenne) (Ancelin-Schützenberger, 1992; Caré, 1983). Podkreśla się przydatność tej techniki w ułatwianiu uczniom autoekspresji, w rozwijaniu myślenia twórczego (płynności, giętkości, oryginalności) oraz języka metaforycznego, w stymulowaniu motywacji i tworzeniu ludycznego klimatu na lekcji języka. Przygotowywanie scenki techniką ról wymaga zastosowania myślenia dywergencyjnego¹¹, gdyż uczniowie muszą postawić sobie pytania dotyczące postaci, tematu, przebiegu akcji, następnie wyobrazić sobie różne sytuacje i sformułować hipotezy konsekwencji jakiegoś działania, a na końcu dokonać ostatecznego wyboru (Motos Teruel, 1999, 2005a). Mamy tu również do czynienia ze wszystkimi aspektami twórczości, zarówno z wytworem (scenka lub prezentacja), osobą twórcy (uczniowie — uczestnicy dramy), procesem (etapy techniki ról), jak i czynnikami zewnętrznymi (Jastrzębska, 2009). Pojęcie techniki ról nie jest całkowicie jednoznaczne w dydaktyce języków obcych. Za pedagogami francuskimi przyjmuję, iż jest to dialogiczny proces spotkania i wymiany, symulowana interakcja zawierająca **wypowiedzi improwizowane i spontaniczne**, a nie dramatyzację tekstu zapisanego i utrwalonego w pamięci (Caré, 1983, s. 40; Tabensky, 1997, s. 72; Leblanc, 2002, s. 78).

Francuska koncepcja techniki ról, mająca korzenie w teorii ról Jacoba Lévy’ego Moreno¹² i jego zasadzie spontaniczności-kreatywności, została wypracowana w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku przez takich czołowych dydaktyków języka francuskiego jako obcego, jak Francis Debyser, Jean-Marc Caré (Caré, Debyser, 1978; Caré, 1983), Bernard Dufeu (1983a, 1983b, 1989), Daniel Feldhendler (1983). Istotny wpływ na ich koncepcję miało założenie J.L. Moreno, iż człowiek jest „sumą ról, które są określone przez jego zwyczaje kulturowe i przez oczekiwania Innych, a komunikacja odbywa się poprzez te role”. Rola była dla niego sposobem bycia i działania jednostki w chwili reakcji na określoną sytuację, w którą są zaangażowane również inne osoby

¹⁰ „Le passage d’une pédagogie de l’avoir à la pédagogie de l’être, dans laquelle la langue est vécue en action et en relation.” (Dufeu, 1983a, s. 36).

¹¹ W działaniu dramaturgicznym pojawiają się w krótkim czasie, w miniaturze, fazy procesu twórczego (Motos Teruel, 2005a).

¹² Koncepcja ta różni się znacznie od angielskiej *role-play*, a jest raczej bliższa koncepcji dramy kreatywnej istniejącej w polskiej pedagogice twórczości (Pankowska, 1997).

(Ancelin-Schützenberger, 1992, s. 12—13). Ćwiczenie techniką ról ma dwa wymiary: społeczny i indywidualny. Tymczasowe zaistnienie jako ktoś inny z jednej strony umożliwia decentrację¹³ i uwrażliwia na drugiego człowieka, a z drugiej strony ciągle odkrywanie swojej tożsamości i jej ekspresję (Ancelin-Schützenberger, 1992, s. 11—14, 19—21), przyczyniając się do kształtowania na lekcji języka obcego szeroko rozumianych umiejętności interkulturowych. Autorski wkład badaczy francuskich to pojęcie *rupture*, czyli konfliktu¹⁴, który jest właściwym początkiem twórczej improwizacji (Caré, 1983, s. 39). Ta *rupture* odgrywa bardzo ważną rolę we francuskiej koncepcji *jeu de rôle*, odróżniając ją od podejścia anglosaskiego, które nazywa techniką ról każdą próbę symulacji małych sekwencji komunikacyjnych (Leblanc, 2002, s. 20).

Wyniki badań własnych

Dydaktyka języka francuskiego podejścia komunikacyjno-działaniowego w swej warstwie metodycznej odwołuje się często do pedagogiki twórczości, zarówno w zakresie stosowanych zadań, jak i technik nauczania oraz strategii uczenia się.

Pragnienie empirycznej weryfikacji założenia o tej pedagogicznej interakcji stało u źródła przeprowadzonych przeze mnie badań diagnostycznych¹⁵ (Jastrzębska, 2009) w zakresie nauczania języka francuskiego. Pozwoliły mi one odnotować występowanie działań twórczych w rozwijaniu językowych sprawności produktywnych oraz ustalić ich zakres, specyfikę i częstotliwość.

W tej części artykułu zaprezentuję szczegółowe wyniki analizy dziesięciu współczesnych podręczników języka francuskiego jako obcego, której celem było zbadanie proponowanych tam technik nauczania/uczenia się służących rozwijaniu sprawności mówienia i pisania. Materiałem dokumentacyjnym była książka ucznia i zeszyt ćwiczeń części I oraz II wybranych podręczników dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i osób dorosłych. Oto ich zestawienie:

¹³ Spojrzenie na siebie z „zewnątrz” — ważna zasada współczesnej edukacji interkulturowej.

¹⁴ Rozumiane jako niespodziewane przerwanie normalnego biegu rzeczy.

¹⁵ Zastosowałam triangulację trzech badań: obserwację lekcji, analizę podręczników i ankietę.

1. M. Di Giura, J.-C. Beacco: *Alors? 1* [i] *Alors? 2*. Paris: Didier, 2007.
2. A. Berthet et al.: *Alter ego 1* [i] *Alter ego 2*. Paris: Hachette, 2006.
3. G. Capelle, R. Menand (M. Chojnacka, J. Zając): *Taxi!1* [i] *Taxi!2*. [Adaptacja polska]. Paris: Hachette Livre—Warszawa: Hachette Polska, 2003, 2005, 2007.
4. H. Augé et al.: *Tout va bien !1* [i] *Tout va bien !2*. Paris: Clé International, 2005.
5. M. Mahéo-Le Coadic, S. Poisson-Quinton, A. Vergne-Sirieys: *Festival 1* [i] *Festival 2*. Paris: Clé International, 2005.
6. R. Mérieux, Y. Loiseau: *Connexions 1* [i] *Connexions 2*. Paris: Didier, 2004.
7. J.-M. Cridlig, J. Girardet: *Panorama 1* [i] *Panorama 2*. Paris: Clé International, 2004.
8. J. Girardet, J. Pécheur: *Campus 1* [i] *Campus 2*. Paris: Clé International, 2002.
9. S. Trevisi et al.: *Café crème 1* [i] *Café crème 2*. Paris: Hachette Livre, 1997.
10. Ph. Dominique et al.: *Le Nouveau Sans Frontières 1* [i] *Le Nouveau Sans Frontières 2*. Paris: Clé International, 1988, 1989.

Analiza podręczników polegała na badaniu jakościowym i opisowym za pomocą ukierunkowanej tematycznie analizy treści **tekstów operacyjnych**, czyli opisów ćwiczeń proponowanych do wykonania na lekcji lub w domu, inicjujących w sposób bezpośredni działania ucznia. Otrzymane dane jakościowe zostały poddane procesowi kodyfikacji, kwantyfikacji i wizualizacji.

Analiza częstotliwości występowania określonych kategorii działań twórczych

W analizowanych podręcznikach jednostki tematyczne (tzw. *unités*) były różnie zbudowane, w zależności od założonych celów szczegółowych, selekcji i gradacji treści. Wszystkie jednak mają tę samą strukturę wewnętrzną: od zrozumienia poprzez ćwiczenie do ekspresji (*comprendre — s'exercer — s'exprimer*).

Działania twórcze występowały przede wszystkim w ostatniej fazie: *s'exprimer*. Ich kategoryzację przedstawia tabela 1.

Tabela 1

**Zestawienie kategorii i kodów działań twórczych
w analizowanych podręcznikach**

		Działania twórcze	Kod
W zakresie mówienia	ekspresja własna ustna	reakcje spontaniczne w różnych sytuacjach komunikacyjnych	RS
		wypowiedź monologowa (opis, exposé, opowiadanie, prezentacja)	WM
		wypowiedzi dywergencyjne (hipotezy, pytania, propozycje rozwiązań)	WD
		odpowiedzi na pytania	OP
		pytania	P
	mówienie w interakcjach	prezentacje pantomimiczne	PP
		technika ról	TR
		gry językowe	GJ
		ćwiczenia symulacyjne	ĆS
		dialogi kierowane	DK
		dialogi autentyczne	DA
	W zakresie pisania	ekspresja własna pisemna	wypowiedź pisemna (wypracowanie, rozprawka, esej, komentarz)
pisanie twórcze			PT
atelier poetyckie			AP
gry językowe			GJ
konceptualizacja leksykalna			KI
wypowiedzi dywergencyjne (hipotezy, propozycje rozwiązań, hasła)			WD
pisemne interakcje		korespondencja osobista (listy, kartki, e-maile, bileciki, ogłoszenia, SMS-y)	KO
		korespondencja formalna (pisma, podania, formularze do wypełnienia, reklamacje)	KF
Integracyjne		symulacja prosta	SP
		ćwiczenia globalne	ĆG
		projekty i miniprojekty	PM

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonej kwantyfikacji danych wynika, że na 4 438 ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia i sprawność pisania wynotowanych z dziesięciu przeszukiwanych podręczników, 3 366 (ponad 75%)

to działania twórcze. 49,85% proponowanych w podręcznikach działań twórczych dotyczyło sprawności mówienia, 45,28% — sprawności pisania, a 4,87% było działaniami złożonymi (tabela 2).

Tabela 2

**Zestawienie działań twórczych
w całości analizowanej próby podręczników**

Rodzaj ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia i pisania		Liczba	Procent
Działania twórcze	w zakresie mówienia	1 678	49,85
	w zakresie pisania	1 524	45,28
	integracyjne	164	4,87
Inne		1 072	24,16
Ogółem		4 438	100,00

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki potwierdzają tezę o równorzędności tych dwóch sprawności produktywnych, a nieznaczna przewaga działań w zakresie mówienia wynika z mocniejszego zaakcentowania sprawności mówienia na początkowym etapie nauki języka. Różnicę naprawdę istotną zauważyłam w „wewnętrznej strukturze” tych sprawności, porównując mówienie i pisanie pod kątem częstotliwości występowania dwóch komponentów: ekspresji własnej i interakcji (tabela 3).

Tabela 3

**Porównanie wewnętrznej struktury ćwiczeń
w zakresie rozwijania sprawności mówienia i pisania**

Działania twórcze w zakresie					
mówienia	liczba	procent	pisania	liczba	procent
Ekspresja własna	806	48,03	Ekspresja własna pisemna	1 132	74,27
Mówienie w interakcjach	872	51,97	Pisemne interakcje	392	25,72
Razem	1 678	100,00		1 524	100,00

Źródło: badania własne.

Wizualizacja i kwantyfikacja danych wykazała silną dominantę swobodnej ekspresji własnej w przypadku pisania (74%) oraz zrównoważenie obu komponentów w rozwijaniu sprawności mówienia. Działania interakcyjne mają większe znaczenie w mówieniu (51,97%) niż w pisaniu (25,72%).

W każdej ze sprawności występują określone działania twórcze. Najpierw przyjrzymy się tym służącym do rozwijania sprawności mówienia, których częstotliwość ilustruje tabela 4.

Tabela 4

Zestawienie działań twórczych w zakresie mówienia

ekspresja ustna własna	Rodzaj ćwiczenia			Ogółem
	liczba	mówienie w interakcjach	liczba	
RS	69	PP	5	
WM	255	TR	408	
WD	180	ĆS	64	
OP	252	GJ	9	
P	50	DK	237	
		DA	149	
Razem	806		872	1678

Źródło: badania własne.

W trakcie analizy ustnych działań interakcyjnych okazało się, że niezwykle ważnym kryterium jest stopień improwizacji, spontaniczności i swobody posługiwania się przez uczniów tekstami własnego autorstwa. Prezentacja pantomimiczna (PP) jako przykład twórczego działania niewerbalnego przygotowującego komunikację werbalną występuje w ilościach śladowych (5 przypadków) i nie stanowi istotnego elementu w działaniach interakcyjnych. Dialogi kierowane i ćwiczenia symulacyjne prezentują niższy stopień improwizacji czy też improwizację częściową w przeciwieństwie do działań TR, czyli techniki ról, w których elementy narzucone są zredukowane do minimum, często tylko do jednego parametru sytuacyjnego (miejsce, czas lub temat scenki, osoby tam występujące, zarys sytuacji), a interakcja odbywa się bez żadnego przygotowania (całkowita improwizacja) lub z krótkim przygotowaniem, ale z całkowitą swobodą doboru treści i sposobów interpretacji przez uczniów. Oprócz ustnych interakcji symulowanych występują również działania z zakresu komunikacji autentycznej, przede wszystkim dialogi autentyczne (DA), które stymulują uczniów do prowadzenia rozmowy (z sąsiadem z ławki, w parze lub w grupie) na konkretne tematy dnia codziennego czy problemy ich dotyczące, do wymienienia się swoimi autentycznymi opiniami czy poglądami oraz, w niewielkiej ilości, do prowadzenia ustnych gier językowych (GJ). Przykładem ustnej gry językowej może być *Jeu de définitions* (*Gra w definicje*) lub odgadywanie opisywanych osób. Wśród ćwiczeń interakcyjnych zdecydowanie dominuje technika ról; na drugim miejscu plasują się dialogi kierowane.

Jeśli chodzi o działania stymulujące swobodną ekspresję własną ucznia, to w przeważającej większości odzwierciedlają one komunikację autentyczną, w której uczeń wyraża własne uczucia oraz opinie czy opowiada o swoich zainteresowaniach, doświadczeniach i planach w wypowiedzi monologicznej (WM) lub w indywidualnych otwartych odpowiedziach na pytania (OP). Stosunkowo rzadko (50 poleceń) uczeń ma za zadanie postawić swoje własne pytania innym, czasami w formie zagadek (P). W ramach krótkich, często jednozdaniowych wypowiedzi dywergencyjnych uczeń wymyśla hasła (np. reklamowe), kończy rozpoczęte zdanie na swój sposób, proponuje własną metaforę określonej sytuacji czy znajduje do niej analogię, podaje hipotezy, propozycje tytułów, zakończeń i własnych rozwiązań problemów. Często pojawiającym się działaniem w podręcznikach jest ćwiczenie typu: *Co by było gdyby?*, w którym uczniowie mają okazję wykazać się pomysłowością i oryginalnością, a także bogactwem leksykalnym. Jedynymi działaniami w tym komponencie mówienia mającymi niektóre cechy komunikacji symulowanej są tzw. reakcje spontaniczne (RS). Krótkie spontaniczne reakcje ucznia są wypadkową jego cech osobowych; uczeń nie występuje tu w roli innej osoby, ale za to musi postawić się w różnych wymyślonych czy symulowanych sytuacjach, często konfliktowych lub problematycznych.

Chciałabym podkreślić, iż najwięcej propozycji ustnych ćwiczeń „ekspresyjnych” występuje w formie wypowiedzi monologicznej, a także w ćwiczeniu polegającym na odpowiedzi na pytania otwarte. Wypowiedź monologiczna niekiedy przyjmuje formę opowiadania o jakimś zdarzeniu lub opowiadania sterowanego użyciem podanych w podręczniku kilku obligatoryjnych słów, zwrotów lub zdań.

W działaniach twórczych stymulujących sprawność pisania dominuje swobodna ekspresja własna (74,28%), na niekorzyść pisemnych interakcji (25,72%) (zob. tabela 5).

Tabela 5

Zestawienie działań twórczych w zakresie pisania

Rodzaj ćwiczenia		Liczba	Ogółem	Procent
Ekspresja własna pisemna	PT	268	1 132	74,28
	AP	36		
	WP	390		
	WD	208		
	GJ	89		
	KL	141		
Pisemne interakcje	KO	317	392	25,72
	KF	75		
		Razem	1 524	100,00

Źródło: badania własne.

Działania stymulujące ekspresję ucznia są najczęściej przykładem komunikacji autentycznej, gdyż uczniowie mają wyrazić swoje wrażenia, uczucia, opinie na podany temat, i to nie tylko w formie wypowiedzi indywidualnych. Coraz częściej autorzy podręczników proponują przygotowanie takich tekstów w parach lub nawet w małej grupie. Te zespołowe formy pracy są proponowane zarówno przy wypowiedziach pisemnych (WP), jak i w pisaniu twórczym (PT). W analizowanych podręcznikach wypowiedzi pisemne i pisanie twórcze są najczęstszymi działaniami twórczymi w zakresie pisania.

Wypowiedzi pisemne to krótkie wypracowania (rozprawki, komentarze, opowiadania) na podstawie „zadanego” tematu, pytania, cytatu z literatury pięknej itp. Do grupy PT, czyli pisania twórczego, zakwalifikowałam działania stymulujące do tworzenia tekstów prozatorskich całkowicie autonomicznych, opartych na własnych oryginalnych pomysłach uczniów, zarówno co do treści, jak i formy, oraz tekstów częściowo kierowanych (*à la manière de*), respektujących pewne modele czy narzucone reguły. Najczęstsze formy twórczego pisania to tworzenie tekstu prozatorskiego (opowiadania, scenariusza, baśni, sceny ze sztuki teatralnej) na sposób oryginalnego tekstu literackiego lub z uwzględnieniem podanych parametrów, takich jak: bohaterowie, miejsce akcji, czas, główne zdarzenia. Do tej kategorii należą działania polegające na redagowaniu tekstu, w którym należy użyć wszystkich podanych słów w określonym porządku lub wykorzystać podane wyrażenia w dowolnej formie, a także pisanie swobodnych tekstów inspirowanych przez fotografię, reprodukcję, rysunek, słuchaną muzykę.

Działań zakwalifikowanych do kategorii warsztatów poetyckich (*atelier poétique* — AP) jest niewiele, ale są one bardzo interesujące z punktu widzenia twórczej ekspresji. Odnotowałam tworzenie (indywidualne lub w parze czy w grupie) tekstów poetyckich do zaproponowanych tematów, według podanego przykładu, z zastosowaniem określonych reguł (akrostychy, teksty poetyckie z lukami, haiku), z użyciem określonych skojarzeń lub słów-kluczy, z wierszem inicjalnym, a także wymyślanie tekstów piosenek do podanych tytułów czy też dopisywanie nowych zwrotek do tekstu oryginalnego wiersza lub piosenki.

Ciekawą i często stosowaną (208 przypadków) formą twórczej ekspresji pisemnej są w analizowanej próbie podręczników wypowiedzi dywergencyjne (WD), które obejmują tworzenie krótkiego własnego tekstu lub tekstu-zdania (nowego przysłowia, tytułu filmu, książki lub innego czytelnego tekstu, niezwyklej dedykacji, dewizy życiowej, sloganu reklamowego itp.), wymyślenie hipotezy, propozycji rozwiązania lub ciekawego pytania, postawienie ważnego problemu. W kilku przypadkach występuje również ćwiczenie typu *Portrait chinois* (*Chiński portret*), w którym uczeń ma za za-

danie przedstawić wybraną osobę, wyobrażając sobie, kim byłaby ta osoba, gdyby była przedmiotem, zwierzęciem, rośliną itd. Do grupy działań stymulujących ekspresję pisemną zaliczyłam również pisemne gry językowe i konceptualizacje leksykalne, które też są pewnego rodzaju wypowiedziami, choć mają na celu przede wszystkim rozwijanie kompetencji słownikowej. Wśród konceptualizacji leksykalnych dominują działania asocjacyjne (tworzenie łańcuchów, gwiazd i sieci skojarzeń) oraz kategoryzacyjne (tworzenie grup tematycznych słów i zwrotów).

W **pisemnych interakcjach** przeważa szeroko rozumiana korespondencja osobista (KO) — 317 odnotowanych działań twórczych, która obejmuje zarówno interakcje bezpośrednie (np. listy, kartki, bileciki, SMS-y i e-maile), jak i interakcje potencjalne (ogłoszenia na swój temat i odpowiedzi na ogłoszenia innych, wypowiedzi pisemne do „Kącika Czytelników” czy prośby o radę). W przypadku korespondencji formalnej (KF) odnotowałam listy do różnych instytucji (z reklamacjami, z zapytaniami, z prośbami), życiorysy i listy motywacyjne oraz wypełnianie różnorodnych formularzy koniecznych w różnych sytuacjach życia codziennego. Te pisemne działania interakcyjne to najczęściej korespondencja osób fikcyjnych, na których miejscu mają się postawić uczniowie i zareagować pisemnie na określoną, najczęściej narzuconą sytuację lub podjąć wskazaną tematykę.

Oprócz działań stymulujących wyłącznie pisanie czy też koncentrujących się na mówieniu, w przejrzanych podręcznikach wystąpiła również niewielka grupa **działań twórczych integracyjnych**, łączących te dwie sprawności (164 przypadki). Największa ilość tych działań to projekty lub miniprojekty (100 działań), które są komunikacją autentyczną uczniów mających do wykonania wspólny pakiet zadań. Duże projekty to często przygotowywanie w grupach jakiegoś ważnego wydarzenia czy imprezy lub też konkretnego wytworu (programu podróży do Francji lub przyjęcia francuskich kolegów w Polsce, folderu turystycznego własnej miejscowości, prezentacji multimedialnej, kasyty przedstawiającej wybrany region Polski, przeznaczonej dla zagranicznej klasy itp.), przewidziane na kilka jednostek lekcyjnych, wspomaganych pracą w domu. Opracowanie miniprojektów trwa krócej i najczęściej prowadzi do jakiegoś konkretnego efektu: prezentacji działania (debata w klasie na jakiś kontrowersyjny temat) lub wykonania wytworu, np. kolażu słowno-plastycznego, ulotki ekologicznej, plakatu czy komiksu na określony temat. Ćwiczenie globalne jest zadaniem wymagającym zastosowania co najmniej dwóch sprawności językowych, np. ankieta w klasie na temat czytelnictwa wymaga sprawności pisania na etapie przygotowania kwestionariusza oraz sprawności mówienia i rozumienia w fazie jej przeprowadzania, a później prezentacji wyników. Natomiast symulacja prosta (SP) to działanie gene-

rujące wyłącznie komunikację symulowaną, w którym uczeń przybiera inną tożsamość czy też wchodzi w rolę wynikającą z tematu symulacji. Wykonuje określone zadanie, poruszając się w wyobrażonym kontekście czasowo-przestrzennym, np. przygotowywanie audycji radiowej, przedstawianie przebiegu jakiegoś znanego programu lub konkursu telewizyjnego, prezentowanie wiadomości i prognozy meteorologicznej.

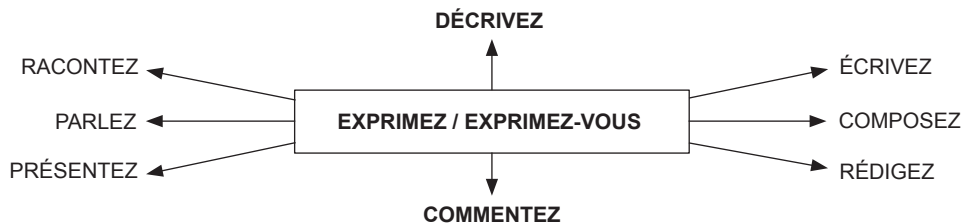
Analiza operatorów działań twórczych

Analiza poleceń wyselekcjonowanych ćwiczeń okazała się bardzo interesująca. Teksty poleceń ćwiczeń są najczęściej opatrzone krótkim operacyjnym tytułem-nagłówkiem (operatorem), którym jest czasownik w trybie rozkazującym w drugiej osobie liczby mnogiej. 2 430 z 3 366 ćwiczeń, tj. ponad 72% z nich, było opatrzonych operatorami implikującymi aktywne działanie ucznia. Ta analiza pozwoliła mi znaleźć odpowiedź na pytanie o związek formy operatora z rodzajem działań twórczych w przeszukiwanych podręcznikach.

Operatory stymulujące w sposób bezpośredni do określonych twórczych operacji myślowych lub twórczego działania, takie jak: **IMAGINEZ/INVENTEZ (Wyobraźcie sobie/Wymyślcie)**, **CRÉEZ (Stwórzcie)**, **JOUEZ/JOUEZ LA SCÈNE (Zagrajcie/Odegrajcie scenkę)**, **CHERCHEZ DES SOLUTIONS/DES IDÉES (Poszukajcie rozwiązań/pomysłów)**, **TROUVEZ DES ASSOCIATIONS (Podajcie skojarzenia)**, stanowią razem 48,77% wszystkich operatorów (1 185 przypadków), a więc prawie połowę. Najczęstszy operator z tej grupy **IMAGINEZ**, który wystąpił 555 razy, co stanowi 22,8% wszystkich operatorów, jest równocześnie najbardziej uniwersalny, generuje bowiem różnorodne działania twórcze w obu sferach sprawnościach produktywnych, zarówno w zakresie swobodnej ekspresji indywidualnej, jak i interakcji. Drugi w tej grupie, jeśli chodzi o częstotliwość występowania, to operator **JOUEZ** (380 przypadków — 15,6% ogólnej liczby operatorów), generujący interakcje ustne, w przeważającej większości technikę ról oraz dialogi kierowane.

Druga pod względem liczebności grupa operatorów (660 ćwiczeń — 27% ogólnej liczby operatorów) to ta, której tytułem generalnym może być operator **EXPRIMEZ/EXPRIMEZ-VOUS (Wyrażcie/Wyrażcie się)**, ponieważ stymuluje ona przede wszystkim ekspresję własną ucznia, zarówno ustną, jak i pisemną. Do tej grupy można zaliczyć kilka ważnych, bardziej szczegółowych operatorów, „specjalizujących się” w generowaniu twórczej ekspresji w zakresie mówienia: **RACONTEZ (Opowiedzcie)**, **PARLEZ (Mówcie)**, **PRÉSENTEZ (Przedstawcie)**, pisania: **ÉCRI-**

VEZ (Napiszcie), COMPOSEZ (Ułóżcie), RÉDIGEZ (Zredagujcie), lub obu sprawności: **DÉCRIVEZ (Opiszcie), COMMENTEZ (Skomentujcie)**. Tę swoistą „multiplikację” operatora **EXPRIMEZ/EXPRIMEZ-VOUS** przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Odmiany operatora **EXPRIMEZ / EXPRIMEZ-VOUS**

Źródło: opracowanie własne.

Twórcze działania ekspresyjne polegające na redagowaniu własnego tekstu, zarówno ustnego, jak i pisemnego, mają ogromną wartość dla autentyczności osobistej uczącego się. Ćwiczenia twórczego pisania (np. tworzenie krótkich form poetyckich na określone tematy) dają możliwość bycia sobą i wyrażenia siebie. Są autentyczną komunikacją, której nie przeszkadza nawet ubóstwo środków językowych osoby uczącej się języka docelowego.

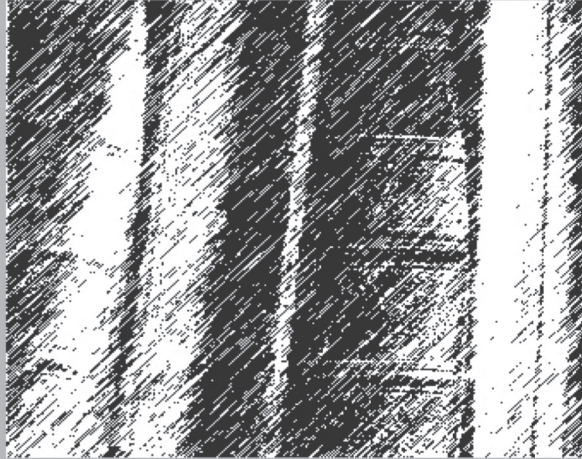
Większość działań twórczych w zakresie rozwijania sprawności mówienia i pisania przedstawionych w analizowanych podręcznikach języka francuskiego jest generowana przez operatory odzwierciedlające operacje poznawcze służące do rozwijania postawy twórczej we wszystkich jej wymiarach: kognitywnym, afektywnym i działaniowym.

Bibliografia

- Ancelin-Schützenberger A., 1992: *Le jeu de rôle*. Paris.
 Barbot M.-J., 2000: *Les auto-apprentissages*. Paris.
 Bernacka R., 2009: [Wstęp do rozdz. II: *Osobowościowe aspekty twórczości*]. W: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Red. S. Popek et al. Lublin, s. 115.
 Caré J.-M., 1983: *Jeux drôles ou drôles de jeux*. „Le Français dans le Monde”, n° 176, s. 38—42.
 Caré J.-M., Debyser F., 1978: *Jeu, langage, créativité*. Paris.
 Cuq J.-P., ed., 2003: *Dictionnaire de didactique du français*. Paris.
 Dalgalian G., Lieutaud S., Weiss F., 1981: *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris.

- Dufeu B., 1983a: *La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu*. „Le Français dans le Monde”, n° 175, s. 36—45.
- Dufeu B., 1983b: *Le jeu de rôle: Repères pour une pratique; Techniques des jeux de rôles*. „Le Français dans le Monde”, n° 176, s. 43—44.
- Dufeu B., 1989: *La relaxation en pédagogie*. „Le Français dans le Monde”, n° 229, s. 62—67.
- van Ek J.A., 1993: *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa 2003.
- Feldhendler D., 1983: *Expression dramaturgique*. „Le Français dans le Monde”, n° 176, s. 45—51.
- Fustier M., 2004: *Exercices pratiques de communication*. Paris.
- Gawda B., 2009: [Wstęp do rozdz. IV: *Ekspresja — projekcja — psychopatologia*]. W: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Red. S. Popek et al. Lublin, s. 363.
- Jaoui H., 1996: *La créativité mode d'emploi*. Paris.
- Jaoui H., 2003: *Tous innovateurs*. Paris.
- Jastrzębska E., 2009: *Wybrane strategie psychodydaktyki twórczości w rozwijaniu sprawności językowych na przykładzie języka francuskiego*. Rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem K.J. Szmida. Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu. Maszynopis. Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karpińska-Szaj K., 2005: *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań.
- Komorowska H., 1982: *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
- Komorowska H., 2001: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Leblanc M.-C., 2002: *Jeu de rôle et engagement*. Paris—Budapest—Torino.
- Malicka M., 2002: *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa.
- Motos Teruel T., 1999: *Creatividad dramática*. Santiago.
- Motos Teruel T., 2005a: *Creatividad drámatica*. Revista Recre@rte, 3. Tryb dostępu: www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm. Data dostępu: listopad 2006 r.
- Motos Teruel T., 2005b: *Expresión total y educación emocional*. Revista Recre@rte, 3. Tryb dostępu: www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm. Data dostępu: listopad 2006 r.
- Pankowska K., 1997: *Edukacja przez dramę*. Warszawa.
- Paré A., 1977: *Créativité et pédagogie ouverte*. Ottawa.
- Pierra G., 2001: *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris—Montréal.
- Popek R., 1988: *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw ekspresji twórczej*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa.
- Popek S., 2003: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin.
- Popek S., red., 1988: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Przesmycki H., 1991: *Pédagogie différenciée*. Paris.
- Siek-Piskozub T., 2005: *Holistyczne podejście do nauczania języka*. W: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Red. K. Karpińska-Szaj. Łask.
- Sillamy N., 1995: *Słownik psychologii*. Katowice.
- Szmidt K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szulc A., 1994: *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Tabensky A., 1997: *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Montréal—Paris.
- Teml H., 1997: *Relaks w nauczaniu*. Warszawa.
- Trocme-Fabre H., 1987: *J'apprends, donc je suis*. Paris.

- Trocme-Fabre H., 1999: *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris.
- Wilczyńska W., 1999: *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa—Poznań.
- Wilczyńska W., 2005: *O postawie otwartości interkulturowej*. W: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Red. K. Karpińska-Szaj. Łask.
- Wilczyńska W., red., 2002: *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań.
- Wojtynek-Musik K., 2001: *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice.
- Zawadzka E., 2004: *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków.



ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB

Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka

Upbringing through art in child literary education

Abstract: The article presents the basics of the idea of upbringing through art as formulated by Herbert Read. With reference to his theory, the necessity and possibilities of integration of upbringing through art with literary education of children at nursery and early school ages have been noted. The author argues that certain artistic features of literary works are adopted intuitively by a child, without the participation of consciousness, and that voluntary child expression shows their artistic values. It is argued, similarly to Read, that the impact of literature, being art, takes place in the unconscious sphere, and that the processes taking place in the unconscious conspire to some degree to the harmonization, regulation and the bringing together of the personality of a child-recipient. On such grounds, the author presents her own example of working with literary text.

Key words: upbringing through art, literary education.

Edukacja literacka w świetle koncepcji Herberta Reada

Idee wychowania przez sztukę upowszechniła w Polsce Irena Wojnar, przybliżając pedagogom, rodzicom i studentom teorię Herberta Reada, światowej sławy pedagoga, krytyka sztuki i literatury, a także poety, filozofa i reformatora społecznego. Warto zauważyć, że Wojnar w swoich pracach sama reprezentowała postawę pedagoga, krytyka i znawcy tematu. Jej pasja i zaangażowanie w badanie istoty problemu dały polskim odbiorcom możliwość poznania ważnych zagadnień związanych z wychowaniem estetycznym.

Na temat wychowania przez sztukę wypowiedali się także Stefan Szuman, Maria i Tadeusz Gołaszewscy, a w ostatnich latach Wiesław Karolak i Krzysztof J. Szmidt. Zwykle teoretycy i badacze najczęściej miejsca w swoich pracach poświęcali roli sztuk plastycznych. Jednak problem przeżyć estetycznych determinowanych odbiorem sztuki interesował również teoretyków literatury: Romana Ingardena, Romana Jakobsona, Jana Mukařowskiego, Gastona Bachelarda, Umberto Eco. Szczególnie jednak istota oddziaływania dzieła literackiego — pojmowanego jako dzieło sztuki — na odbiorcę przejawia się w pracach badaczy literatury dziecięcej, takich jak: Jerzy Cieřlikowski, Krystyna Kuliczowska, Irena Słońska, Helena Starzec, Joanna Papuzińska, Alicja Baluch.

Terminologia pedagogiczna uwzględnia dwa terminy: „wychowanie estetyczne” i „wychowanie przez sztukę”, każdy z nich ma swoją historię i swój zakres znaczeniowy. Tradycyjne, potoczne rozumienie wychowania estetycznego kojarzy się z kształtowaniem postawy estetycznej, czyli kultury jednostki w zakresie jej stosunku do sztuki, kształcenia smaku i wrażliwości estetycznej. Sam termin „estetyka” pojawił się stosunkowo późno i kojarzony jest z dziełem Fryderyka Schillera *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, które ukazało się pod koniec XVIII wieku. Schiller sformułował w tej książce program dotyczący sztuki wyrażającej i kształtującej prawdziwe człowieczeństwo. Myśli Schillera stały się później inspiracją dla Herberta Reada.

Zdaniem Wojnar, można mówić o trzech podstawowych koncepcjach wychowania przez sztukę (Wojnar, 1976b). Są to:

1. Nurt optymistyczny, który zakłada, że sztuka jest wielką kreacją. Jego podstawę stanowią utopijne sądy o wielkości i uniwersalności estetycznych ideałów, a jego twórcą jest Platon.
2. Nurt pesymistyczny, w którym sztukę traktuje się jako ucieczkę.
3. Nurt, wedle którego sztuka to swoiste ludzkie działanie.

Ów trzeci nurt wprowadzał możliwość ruchu i zmian, zwracał uwagę na doznania o charakterze chwilowym (jak happening, teatr eksperymentalny), które potęgują przeżywanie teraźniejszości. On właśnie był bliski idei Reada, a także współczesnej edukacji.

Read, odnosząc się do myśli Platona i Schillera, wysunął tezę, iż „sztuka powinna być podstawą wychowania” (Read, 1976, s. 6). Ten prosty, zdawałoby się, komunikat staje się zrozumiały dopiero wtedy, gdy określimy, w jaki sposób Read definiował wychowanie i sztukę. Dzisiaj najbardziej popularna definicja wychowania to twierdzenie, że jest to oddziaływanie na osobowość wychowanka, zmienianie jej i kształtowanie. Warto się jednak zastanowić, o jakie kształtowanie chodzi i co tkwi u podstaw konkretnego postępowania wychowawczego. Zdaniem badacza, jeśli chodzi o cel wychowania, to istnieją dwie podstawowe możliwości: „[...] jedna, że człowiek winien być wychowywany po to, aby stał się tym, czym jest; druga, że winien być wychowywany po to, aby stał się tym, czym nie jest” (Read, 1976, s. 7). Przez wychowanie możemy więc rozwijać naturalne predyspozycje, z którymi człowiek się rodzi, albo kształtować jednostkę według ideału ustalonego przez społeczeństwo, a wówczas staramy się usuwać wszelkie wrodzone skłonności.

Według Reada, cel wychowania może polegać na rozwijaniu zarówno odrębności jednostki, jak i jej świadomości społecznej. Autor *Wychowania przez sztukę* uważał, że każdy człowiek jest niepowtarzalny i ta niepowtarzalność i wyjątkowość są cenne, bo przyczyniają się do różnorodności życia. Owa cenna refleksja powinna przyświecać każdemu współczesnemu wychowawcy. Wyjątkowość ta jest jednak niewiele warta, jeśli jest oderwana od środowiska społecznego. Dlatego badacz uznawał, że wychowanie powinno być procesem zarówno indywiduacji, jak i integracji, czyli pogodzenia indywidualnej wyjątkowości ze wspólnotą, jaką jest społeczeństwo (Read, 1976). W ten sposób każdy człowiek stawałby się częścią uniwersalnej harmonii.

Ponad tym faktem trwa, według Reada, dynamiczny proces o charakterze twórczym, który pozwala na rozwijanie tego, co jest dobre w człowieku. Opiera się on na rozwijaniu cech pozytywnych, a dzięki temu eliminowaniu cech negatywnych. „Unikamy nienawiści dzięki miłości” — mówi Read (1976, s. 12). Wychowanie powinno więc być procesem, który **ochroni** człowieka przed zejściem na złą drogę. Czynnikiem ochronnym jest — zdaniem badacza — sztuka. Podobnie jak na wychowanie, tak i na sztukę miał Read własny pogląd. Uważał, że sztuka jest obecna we wszystkim, co człowiek robi dla przyjemności swych zmysłów. Otwierał tym sposobem drogę dla istotnej roli ekspresji w życiu człowieka, szczególnie dziecka, którego ekspresywne zachowania determinują poznawanie przez nie otoczenia. To, co jest — według Reada — wspólne wszyst-

kim rodzajem sztuki, to forma, czyli kształt, którego kryterium ukrywa się w naturze, w niczym niezakłóconych procesach powstawania materii. Sztuka jest zatem mechanizmem kierującym życiem, bez niego nastąpi „społeczny i duchowy chaos” (Read, 1976, s. 21). Może temu zapobiec koncepcja wychowania estetycznego, którego stymulujące oddziaływanie nie tylko pomoże zintegrować rozchwianą „istotę” społeczeństwa, ale też zharmonizować pojedyncze, zindywidualizowane osobowości poszczególnych ludzi. Regulujące działanie sztuki nie odbywa się jednak w sposób prosty, bo choć najważniejszą rolę można przypisać zmysłom, percepcja dzieł nie kończy się w sferze świadomości. Sięga głębiej, tam, gdzie zachodzą procesy nieświadome. Psychologowie twierdzą, że to, co człowiek chciałby ochronić, a co jest najbardziej kruche, podatne na wstrząsy i załamania, mieści się w nieświadomości. Tam też możliwe jest regulacyjne działanie psychiki, prowadzące do uzyskania stanu harmonii. Ochronne właściwości sztuki sięgają właśnie tych głębokich struktur, wnikać dzięki zmysłom w obszar psychiczny jednostki, działają od wewnątrz w postaci archetypowych obrazów, wspólnych całej ludzkości (Jacobi, 2001).

Wychowanie przez sztukę pomaga więc w ocaleniu tego, co cenne, a także w scaleniu tego, co rozbite. Odbiorca reaguje na treści zawarte w dziełach sztuki, ponieważ posiada specjalną wrażliwość. Read twierdzi nawet, że w percepcji występuje schemat reakcji, który nazywa estetycznym (Read, 1976, s. 46—47). Szczególnie odbiorca dziecięcy jest wrażliwy na pewne cechy dzieł (tu: literatury); jego reakcje przejawiają się w motoryce ciała, mimice, zachowaniach behawioralnych (Papuzińska, 1988). Na to, że sztuka uaktywnia ekspresywne zachowania w okresie dzieciństwa, jako pierwszy zwrócił uwagę Stefan Szuman, który w słynnym już artykule *Wpływ bajki na psychikę dziecka* (1928) przedstawił wyniki swoich badań. Refleksje Szumana pokazują, że dzięki literaturze dorosły nawiązuje kontakt ze światem przeżyć psychicznych dziecka. Dziecko najczęściej w zabawie w sposób nieświadomy rzutuje wyobrażenia inspirowane utworem literatury (Szuman, 1928). Należy zauważyć, że odbiór literatury przez dziecko w wieku przedszkolnym, a nawet nieco starsze, wymaga istnienia pośrednika lektury (Papuzińska, 1988). Między dorosłym a dzieckiem nawiązuje się wówczas specjalny kontakt, który w późniejszym wieku nigdy się już nie powtórzy. Stworzona wówczas więź daje dziecku przyjemność i przenosi się na kolejne akty lektury. Sytuacja wspólnego czytania czy opowiadania powinna być obudowana szeregiem zachowań pośrednika, jak: intonacja, mimika, dotyk, elementy teatralizacji. Bliskość dorosłej, przyjaznej osoby zaspokaja dziecięcą potrzebę bezpieczeństwa i miłości.

Małe dziecko wykorzystuje w aktach odbioru całą swoją zmysłową wrażliwość, dlatego możemy powiedzieć, że poznaje literaturę w sposób

sensomotoryczny. Korzysta ze wszystkich zmysłów, w tym z możliwości kinetycznych (Krasoń, 2005), przenosi bowiem pewne układy znaczeniowe tekstu na własną spontaniczną ekspresję (Ungeheuer-Gołąb, 1999, 2009). Jednocześnie jednak, jak zauważył Jerzy Cieślikowski, badacz i krytyk literatury dla dzieci, utwory literatury dla dzieci mają charakter intersemiotyczny, ponieważ zawierają słowo, obraz i gest (Cieślikowski, 1985). Szczególnie w poezji dla dzieci pewne układy znaczeniowe odwołują się do sensomotorycznego poznawania i porządkowania świata (Baluch, 1999). Utwory dla dzieci kierowane są „do ucha”, ponieważ zawierają elementy meliczne i artykulację piosenkową, „do oka”, gdy warstwa obrazowa inspirowane do „malowania” treści, a nawet „do ciała”, kiedy ekspresywne środki artystyczne lub atrakcyjna fabuła inspirowane do zachowań kinetycznych i teatralizacji. Harmonizowanie struktury psychicznej toczy się, według Reada, poniżej poziomu świadomości. Badacz uważa, „że równowaga psychiczna, która stanowi podstawę zintegrowanego działania intelektu, jest możliwa w warunkach sprzyjających integracji treści podświadomych. Dzieje się to szczególnie w procesie działalności wyobraźni — w marzeniu na jawie, w trakcie spontanicznej aktywności fantazji, twórczej ekspresji za pośrednictwem barw, linii, dźwięków czy słów” (Read, 1976, s. 213).

Dziecko często nie jest świadome swoich zachowań, warto zauważyć, że do około 3. roku życia nie jest świadome siebie. Zdaniem Jeana Piageta, dziecko jest wówczas w stanie mieszania się jego „ja” ze światem zewnętrznym i dopiero stopniowo, w miarę doświadczenia uczy się odróżniać siebie od środowiska (Piaget, 1933). Wrażenia, które do niego docierają, często są nieświadomione, wtedy trafiają do sfery nieświadomej, z której mogą zostać wydobyte dzięki działaniu sztuki. Zwraca na to uwagę psycholog, Bruno Bettelheim, który w oddziaływaniu baśni ludowej na małego odbiorcę widzi wartości terapeutyczne. Bettelheim dowodzi, że baśń jako utwór literacki o wysokich walorach artystycznych, jako dzieło sztuki porusza najgłębsze warstwy ludzkiej psychiki (Bettelheim, 1985). Zygmunta Freud określa je mianem dziedzictwa archaicznego, a Carl Gustaw Jung nazywa podświadomością zbiorową. W tej warstwie ludzkiej psychiki ukryte są najbardziej pierwotne struktury określane przez Junga archetypami (Jung, 1976). Istnienie archetypów zauważono w literaturze. Maud Bodkin i Northrop Frye wyłonili wzorce, które determinują nowy niewidzialny porządek w najgłębszych nieświadomych strukturach, w gatunkach takich jak mit czy wielka poezja tragiczna (Bodkin, 1977; Frye, 1977). Teorię archetypową na grunt literatury dziecięcej przeniosła Alicja Baluch. W jej opinii dziecko znajduje w utworach literackich „wzorce jednoczącego znaczenia” (Frye, 1977), jak archetyp królewny, ogrodu, księgi i przewodnika

(Baluch, 1993). Badaczka pokazuje ich działanie w tekstach literatury dla dzieci.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można sformułować tezę, że niektóre cechy artystyczne utworów literackich są przyjmowane przez dziecko w sposób intuicyjny, bez udziału świadomości, oraz że swobodna ekspresja dziecka objawia te artystyczne walory utworów. Jeśli przyjmiemy, jak chciał Read, że działanie literatury, jako sztuki, przebiega w sferze nieświadomej, to możemy też założyć, że te nieświadome procesy przyczyniają się w jakimś stopniu do harmonizowania, regulowania i scalania osobowości dziecka. Dlatego wychowanie przez sztukę powinno stać się istotnym elementem procesu wychowania w ogóle.

Intersemiotyczne właściwości literatury dziecięcej oraz coraz większa wiedza na temat psychiki małego dziecka stały się inspiracją do stworzenia specjalnych metod pracy z tekstem literackim, przydatnych szczególnie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Najogólniej mówi o tym koncepcja „nauki lektury”, która zdaniem Alicji Baluch, powinna polegać „nie na analizie i interpretacji utworu, ale na mądrym i przemyślanym »oczytaniu« dziecka, aby doświadczenie lekturowe narastało stopniowo, od struktur najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych” (Baluch, 1987, s. 51). Dzięki takiej postawie (chodzi o postawę czytelnika) dziecko może odkryć w utworze cechy mitu, a więc dzieła zawierającego właściwości archetypowe, może manipulować elementami struktury dzieła, bawić się nim. Kolejnym etapem mądrego czytania jest dopuszczenie postaci wykonawcy (Balcerzan, 1972), a więc stworzenie takich możliwości lektury, podczas których dziecko może wykorzystywać swobodnie własną nieskrępowaną ekspresję. Nauka lektury daje więc możliwość wszelkich działań, które integrują dzieło literackie z innymi dziedzinami sztuki, stając się właściwie wychowaniem przez sztukę. Integracja taka zachodzi w metodzie pozawerbalnej (Baluch, 1987), metodzie kinetycznej (Krasoń, 2005), a także w metodzie ekspresywnego wykonania (Ungeheuer-Gołąb, 1999, 2007).

Najlepszym, choć nie jedynym okresem dla wychowania przez sztukę wydaje się dzieciństwo. Wówczas dziecko przyjmuje treści dzieł sztuki w sposób spontaniczny, ekspresywny i podszyty emocjami. Najprostsze dziecięce utwory poetyckie, jak kołysanka, wyliczanka czy bajeczka, odnoszą się do sfer dziecięcej psychiki (podświadomej, behawioralnej i intelektualnej) (por. Ungeheuer-Gołąb, 1999). Odpowiadają więc holistycznej koncepcji człowieka ujmowanego jako jedność ducha, ciała i umysłu. Bazując na spontanicznej skłonności dziecka do zachowań ekspresywnych i zabawy, opracowałam metodę realizacji pracy z tekstem literackim (poetyckim), w wyniku której utwór jest odbierany, rozumiany

i „wykonywany” przez dziecko z wykorzystaniem wielu różnych form ekspresji. Metoda ta pozwala na wykorzystanie różnych kanałów przekazu informacji, w tym sztuki (kanał wzrokowy, słuchowy, kinetyczny, dotykowy) (Markova, Powell, 1996). W tym ujęciu wychowanie przez sztukę, tu: literaturę, wspieraną przez różnorodne formy ekspresji (plastyczną, muzyczną, ruchową, werbalną), to takie wspieranie i rozwijanie osobowości dziecka, które uznając cały potencjał jego wewnętrznych skłonności, pokazuje mu świat, życie i siebie samego przez pryzmat swoiście artystycznych walorów dzieła literackiego.

Scenariusz pracy z tekstem

Ogólne założenia

Grupa dzieci nie powinna liczyć więcej niż 20 osób. Zajęcia powinny odbywać się w sali, w której wydzielone są miejsca do swobodnego ruchu oraz do pracy przy stolikach. Osoba prowadząca zajęcia uczestniczy w nich razem z dziećmi, nie krytykuje dziecięcych pomysłów i inicjatyw, zachęca do naturalnych, spontanicznych zachowań. Konstrukty powstałe podczas zajęć nie podlegają ocenie w znaczeniu, jaki ma ona w praktyce szkolnej, należy jednak chwalić dzieci za ich aktywność i zaangażowanie. Dopuszcza się wszelkie spontaniczne zachowania, o ile nie burzą one wewnętrznego ładu zajęć i wynikają z bezpośredniej reakcji na proponowane rozwiązania.

Wiek dzieci: 5, 6, 7 lat.

Pomoce: misie, lalki, instrumenty perkusyjne (zestaw), kartki papieru rysunkowego A4, farby akwarelowe, pędzle, pojemniki z wodą.

Tekst: Zofia Beszczyńska *piosenka stworzonka*.

Przebieg zajęć

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci wirują jak derwisze, każde wokół własnej osi. Jeśli komuś zakręci się w głowie, to kładzie się swobodnie na ziemi.

Gdy wszyscy leżą, Prowadzący mówi: *Zamknijcie oczy. Każdy z nas jest małym stworzonkiem. Dzisiejszy dzień będzie dla nas niezwykle radosny. Jak go zaczniemy? Pomyślcie, co chcielibyście zrobić, aby było wam jeszcze milej?*

Otwórzcie oczy i posłuchajcie, co zrobiło pewne stworzonko, gdy się obudziło.

Prowadzący mówi/czyta wiersz Zofii Beszczyńskiej pt. *piosenka stworzonka*¹.

piosenka stworzonka

wkładam pierścionek na ogonek
i już mam miły dzionek!
śpiewam i tańczę
a ze mną słońko
ja wesołe szczęśliwe stworzonko!

Zofia Beszczyńska (2005, s. 7)

Ekspresja rytmiczna

Prowadzący: *Wymyślmy rytm do piosenki stworzonka.*

Dzieci skandują tekst za nauczycielem, tak aby opanować utwór pamięciowo. Gdy wszyscy umieją go na pamięć, wstają i powtarzają, poruszając się we własnym rytmie. Następnie ustalają wspólny rytm i wykonują kolejne polecenia, zachowując rytm wypowiedzi.

Ekspresja werbalna

Prowadzący: *Powiedzmy teraz tę piosenkę szeptem, „do ucha” zabawkom — misiowi albo lalce.*

Powiedzmy ją bardzo wesoło.

Powiedzmy bardzo smutno.

Powiedzmy głośno.

Powiedzmy bardzo głośno.

Jak jeszcze chcielibyście powiedzieć ten wierszyk?

Dzieci wykonują wierszyk wedle własnych pomysłów.

Ekspresja muzyczna

Prowadzący: *Wymyślmy melodię do piosenki stworzonka.*

Dzieci wraz z prowadzącą tworzą rozmaite melodie. Improwizują. Wymyślają linie melodyczne, starają się je powtórzyć i dopasować do rytmu.

Ekspresja ruchowa

Dzieci idą za Prowadzącym, trzymając się za rękę, jedno za drugim. Poruszają się w rytm wierszyka. Improwizują. Prowadzący tworzy z dziećmi „ślimaka”, „węża”, koło itp. Na koniec wszyscy improwizują swobodny ruch, podskakują, przytupują, tańczą i skandują tekst.

¹ Zachowano pisownię zgodną z oryginałem. Przykład ten w nieco zmienionej formie przedstawiono w równoległe przygotowywanej do druku książce mojego autorstwa *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2011.

Łączenie ekspresji

Prowadzący rozdaje dzieciom instrumenty perkusyjne z zestawu oraz wykonane amatorsko (grzechotki z puszek wypełnionych ryżem, drewnianka itp.). Wszyscy wystukują rytm utworu, najpierw razem, następnie pod kierunkiem Prowadzącego starają się stworzyć orkiestrę. „Graniu” towarzyszy skandowanie lub wyśpiewywanie tekstu przez dzieci, które mają na to ochotę, lub przez Prowadzącego.

Na koniec dzieci powtarzają wykonanie utworu, włączając ruch (może to być posuwanie się do przodu całą grupą w kształcie „węża”, podskakiwanie w kole itp.)

Wyciszenie

Dzieci odkładają instrumenty i siadają na dywanie.

Prowadzący: *Zamknijcie oczy.*

Prowadzący powtarza wesoło utwór, zachowując rytm i melodię, następnie mówi: *Jesteśmy na słonecznej łące. Słysząc śpiew ptaków i brzęczenie pszczół. Od czasu do czasu chłodzi nas podmuch letniego wiatru. Każdy z nas jest szczęśliwym stworzonkiem.*

Otwórzcie oczy i powtórzcie każdy po kolei:

— Jestem szczęśliwym stworzonkiem!

Ekspresja plastyczna

Prowadzący: *Namaluj wesołe, szczęśliwe stworzonko.*

Zakończenie

Prowadzący umieszcza prace wykonane przez dzieci na planszy. Dzieci wymieniają się poglądami na temat wyglądu, kolorów i kształtów. Wszystkie dzieci otrzymują pochwały i słowne podziękowania za udział w zajęciach.

Podsumowanie

Przedstawiony tu pomysł na opracowanie utworu poetyckiego z dziećmi jest przykładem zastosowania metody ekspresyjnego wykonania, którą opisałam w książce *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka* (2007). Metoda ta powstała z inspiracji analizą pozawerbalną, metodą kinetyczną, dramą, tańcem, a także refleksjami teoretycznymi Jerzego Cieślakowskiego, Joanny Papuzińskiej, Alicji Baluch. Wykorzystuję w niej głównie artystyczne walory utworu, które staram się przełożyć wraz z dziećmi na inne znaki w rozmaitych formach ekspresji. Spontaniczna aktywność, swoboda i przyjazny stosunek opiekuna do dzieci pozwalają uczestnikom na percypowanie sztuki literackiej w jej szerokiej,

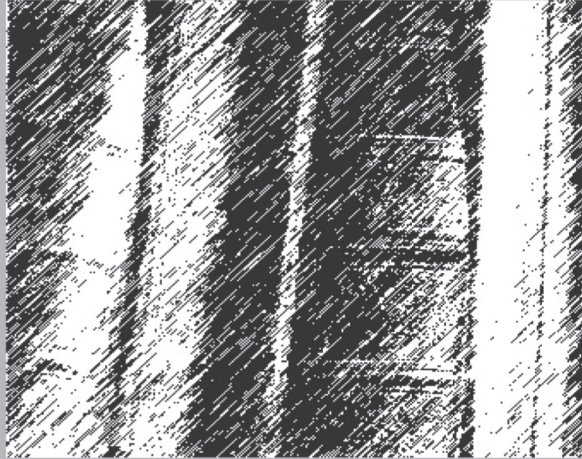
naturalnej postaci. Momenty wyciszenia służą dziecięcej kontemplacji słowa intensyfikowanego przeżywaną chwilą. Pozwalają odbiorcy wychwycić estetyczne wartości literatury w okresie, w którym dziecko nie potrafi jeszcze o nich opowiadać. Pomagają w operacjach porządkowania emocji, uspokojenia ducha i ciała. Wydaje się, że w takim ujęciu praca z tekstem literackim realizuje potrzeby wychowania przez sztukę, o jakim mówił Read.

Postawiona w niniejszym artykule teza jest ważna w kontekście nie tylko życia i edukacji literackiej dziecka, ale także problemów współczesnego człowieka. Aby żyć w zgodzie ze sobą i światem, należy posiadać umiejętność kreacji. W obecnej rzeczywistości tym, który kreuje świat, jest zwykły człowiek. Wychowanie przez sztukę przygotowuje więc dziecko do życia we współczesnym społeczeństwie. Paradoksalnie, społeczeństwie technicyzowanym, nerwowym i nastawionym na konsumpcję, ale może właśnie dlatego bardzo potrzebującym harmonii i piękna.

Bibliografia

- Balcerzan E., 1972: *Przez znaki*. Poznań.
- Baluch A., 1987: *Nauka lektury*. W: Eadem: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa.
- Baluch A., 1993: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław.
- Baluch A., 1999: *Wzorce zabawowe w literaturze. Od zabawy do medytacji*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8.
- Beszczynska Z., 2005: *Z górki na pazurki*. Poznań.
- Bettelheim B., 1985: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. T. 1—2. Warszawa.
- Bodkin M., 1977: *Wzorce archetypowe w poezji tragicznej*. Tłum. P. Mroczkowski. W: *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”*. Red. M. Głowiński, H. Markiewicz. T. 1. Wrocław.
- Cieślikowski J., 1985: *Słowo — obraz — gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Literatura osobna*. Wybór R. Waksmund. Warszawa.
- Frye N., 1977: *Mit, fikcja i przemieszczenie*. Tłum. E. Muskat-Tabakowska. W: *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”*. Red. M. Głowiński, H. Markiewicz. T. 1. Wrocław.
- Jacobi J., 2001: *Psychologia C.G. Junga*. Tłum. S. Łypacewicz. Warszawa.
- Jung C.G., 1976: *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa.
- Krasoń K., 2005: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice.
- Markova D., Powell A., 1996: *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*. Tłum. M. Lewandowska. Warszawa.

- Papuzińska J., 1988: *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa.
- Piaget J., 1933: *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* Tłum. M. Ziemińska. Lwów—Warszawa.
- Read H., 1976: *Wychowanie przez sztukę*. Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska. Wrocław.
- Szuman S., 1928: *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. „Szkoła Powszechna”, nr 1 i 2.
- Wojnar I., 1976a: *Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki*. Warszawa.
- Wojnar I., 1976b: *Wstęp* [do:] H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska. Wrocław.
- Ungeheuer-Gołąb A., 1999: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2007: *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*. Rzeszów.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2009: *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Rzeszów.



DANUTA MUCHA

Twórczość literacka studentów piotrkowskiej polonistyki

**Literary works of the students of Polish literature Department
at the University in Piotrków Trybunalski**

Abstract: Students' literary works have been presented taking into consideration structural analysis and also psychology and pedagogy of creativity. Analyses concern poetic works based on metaphor. The works have been written during obligatory classes at Polish Literature Department in Piotrków Trybunalski by students who have never written any poetry before.

Key words: metaphor, encouraging to write, creativity practice.

O ile badania nad twórczością stanowią już osobną dziedzinę nauki, którą jest między innymi psychologia twórczości i pedagogika twórczości, o tyle ciągle niewielki procent stanowią w niej opisy jakości tej twórczości (Górnikiewicz, 2004, s. 185). Pretekstem do takich rozważań stały się warsztaty literackie, prowadzone od ponad pięciu lat w Instytucie Filologii Polskiej Filii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim. Uczestnikami zajęć są więc osoby nigdy wcześniej nie tworzące utworów poetyckich. Zanim przybliżymy konstrukcję samych zajęć, należałoby wspomnieć o ich przykładowych rezultatach.

Rozpatrywanie utworu poetyckiego jako „niepodzielnego dzieła literackiego” (Welles, Warren, 1970, s. 284) nie budzi dziś wątpliwości. Jego struktura językowa, bardziej lub mniej świadomie zastosowana, stanowi przejaw wyboru autora, jego doboru słów. Tak też dzieje się w improwizacji, najbliższej rozpatrywanym tekstom poetyckim. Autor takiego utworu podświadomie sięga po środki gramatycznego wyrazu, spontanicznie je dobiera (Jakobson, 1989, s. 142). Zatem określony wybór powoduje — jak trafnie konstatują Anna Burzyńska i Michał P. Markowski — „kombinację owych jednostek [...]. Aktami wyboru rządzi więc zasada ekwiwalencji, czyli zastępowania (można ją również wyrazić przez analogię do mechanizmu metafory i określić mianem metaforyzowania)” (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 216).

Metafora, przynależąca dotąd szczególnie do poezji, stanowi dominantę nie tylko literacką, ale twórczą w ogóle. Na znaczenie metafory zwracają uwagę również m.in. kognywiści, „lingwistyka kognitywna uznaje metaforę za kolejny (obok wzroku, słuchu, dotyku i węchu) zmysł” (Pluta-Wojciechowska, 2008, s. 92). Niezwykłą rolę metafory w procesie tworzenia podkreślają psycholodzy twórczości i pedagodzy twórczości. I tak, według Krzysztofa J. Szmida, traktującego metaforę jako konstrukcję, „w której wyrazy użyte w określonym kontekście niezgodnie z ich słownikowym znaczeniem kodowym uzyskują nowy sens” (Szmidt, 2007, s. 285), istnieją dwa typy metafor: martwa (zwana też potoczną) oraz żywa (zwana poetycką) (Szmidt, 2007, s. 285).

Właśnie na metaforze oparte są formy twórczej realizacji literackiej studentów filologii polskiej Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim. Studenci nigdy dotąd nie tworzący własnej poezji uczestniczą w zajęciach zwanych warsztatami literackimi, prowadzonych przez piszącą te słowa. Przychodzą bez żadnych wcześniejszych prób i doświadczeń. Metodą umożliwiającą wyrażenie staje się dla nich metafora.

Za przykład realizacji literackich wierszy niechaj posłużą dwa utwory poetyckie napisane podczas zajęć przez studentki-debiutantki:

Blaszane pudełko
 Rzucone w wir zła
 Łodyga tęsknoty z kwiatem słońca
 Wstążka rozcięta na środku dna
 Absolutny zgiełk rozpaczy
 Otulony liściastym szmerem

Wzrok przebijający
 Najtwardsze żyły oddechu
 Nigdy słowo nie będzie
 Jak milczenie krzyku
 Stworzony obraz
 Pożaru westchnień
 Zabijeś dotykiem głosu
 Agnieszka Dziedzic (2009, s. 8)

Moja twarz w lusterku

Granica.
 Po dwóch jej stronach
 To samo
 — to samo?
 Tu zielone akwarium z rybką
 — i tu też.
 Tu czarna piwnica
 — i tu też.
 Popielate zarośla i chaszczce,
 a w nich ceglaste dżdżownice
 grające w domino
 Barbara Nowacka (2006, s. 20)

Spiętrzenie metafor pierwszego tekstu koncentruje naszą uwagę wokół codziennych zdarzeń wyartykułowanych w nowych znaczeniowych ujęciach. Poczucie irracjonalności potęguje jednak wieloznaczność tekstu. Metaforyzowanie nie służyło tu zapewne ornamentacji tekstu, ale było wynikiem poszukiwania odległych skojarzeń dociekających istoty odrealnionego poetyckiego sensu. Nagromadzenie metafor wydaje się oddawać klimat wewnętrznego chaosu podmiotu lirycznego, który w puencie wyraża sens swych metaforycznych zabiegów: „zabijeś dotykiem głosu”, co stanowi kolejną metaforę reasumującą narastające tempo poprzednich. Trudno wykluczyć tu formę zabawy słowem i metaforą, ale nie ulega wątpliwości, że autorka uzyskała oczekiwany efekt wieloznaczności przesłań

i różnorakiego spiętrzenia emocji poetyckich. Wyzwoliła wyobrażenia pozornie niemające sensu, a uzyskała dzięki temu poetycki sens zagubienia i estetycznego wydźwięku. Warto w tym miejscu przywołać słowa Zofii Mitosek, wypowiedziane w kontekście strukturalizmu czeskiego, ale istotne i niemal uniwersalne. W jej *Teorii badań literackich* czytamy m.in.: „Obraz literacki cechuje osłabiona więź z rzeczywistością, dynamika znaczeniowa kontekstu potęguje wielość jego odniesień: istotną cechą poezji jest jej wieloznaczność” (Mitosek, 2005, s. 256).

Z kolei autorka drugiego utworu poetyckiego wyraźnie precyzuje temat poetyckiej wypowiedzi jako „twarz w lusterku”. Niczym jednak tekst nie przypomina realistycznego obrazu, którego spodziewać można by się było, czytając tytuł. Odległe skojarzenia wyzwalają stany napięć poetyckiego obrazowania niczym nieprzypominające twarzy. Kolejne metafory budują nową metaforę, którą jest cały utwór. Brak jakichkolwiek odniesień do rzeczywistości wyzwała klimat poetyckiej wizji na poły fantastycznej, a na poły irracjonalnej. Trudno natomiast odmówić utworowi walorów estetycznych. Oparte na metaforze studium autoportretu ustanawia nowy kontekst. W relacji komunikatu między nadawcą a odbiorcą ten drugi zostaje zaskoczony swoistym konsekwentnym irracjonalizmem, co w stosunku do autoportretu ma dodatkowy aspekt poetyckiego oddziaływania.

W odniesieniu do podanych przykładów metafor można zatem z powodzeniem zastosować definicję metafory poetyckiej, która — jak czytamy w *Słowniku terminów literackich* — „powstaje jako rezultat indywidualnej odkrywczości i sztuki językowej, [...] [ma — D.M.] zaskakiwać czy zachwycać odbiorcę, stanowić dlań wymagającą zagadkę, wysławiać nieznanne sensory, tworzyć nowe wyobrażenia oraz wskazywać ukryte powinowactwa zarówno w świecie, jak i w mowie” (Głowiński et al., 1989, s. 274). Za jej poetyckim charakterem przemawia przede wszystkim oryginalność ujęcia i formułowania oraz estetyczny wydźwięk komunikatu, ponieważ — jak uważa Zofia Mitosek — „utwór poetycki spełnia funkcje estetyczną i ona określa charakter komunikacji w poezji” (Mitosek, 2005, s. 254).

Piękno wynikające z konstrukcji tych utworów literackich zasługuje na uznanie. Nie ma w nich ani natrętnego dydaktyzmu, ani wyartykułowanego przesłania; jest natomiast atmosfera ciszy i spokoju. Ich ukryte piękno wpływa na odbiorcę i służy wychowaniu estetycznemu, obcowaniu ze sztuką. Wartości estetyczne, którymi nacechowane są utwory literackie, stanowią zatem w całej rozciągłości klucz do wychowania estetycznego.

Analizowane utwory napisane zostały podczas warsztatów literackich w czasie kilkunastu minut, przeznaczonych na ich stworzenie. Warto zwrócić uwagę, że autorami są studenci, przedstawiciele młodego pokolenia, którego „obraz — jak słusznie zauważa Ewa Wysocka — nie jest spój-

ny, gdyż wskazuje na wewnętrzne sprzeczności w konstruowaniu przez nie własnego świata i siebie. Ważna jest dla młodych ludzi codzienność, której istotny jest charakter relacji z innymi i byt materialny, zaś deklaratywnie w ich świadomości transgresje twórcze i przekraczanie własnej osoby nie stanowią istotnego wyznacznika autokreacji. [...] zatem młodzież zamyka się w swoim »małym, codziennym świecie«, nie pretendując do zmian w zakresie szerzej wyznaczanych podstaw ludzkiej egzystencji” (Wysocka, 2008, s. 65). Niemniej należy również wyciągnąć wnioski z charakterystycznego dla tego okresu życia buntu młodzieńczego, który może okazać się niezwykle przydatny z punktu widzenia twórczości, także literackiej. „Bunt młodzieńczy — pisze dalej Wysocka — stanowi wyraz świadomości indywidualnego prawa do samostanowienia, zawiera w sobie intencjonalną negację zmierzającą do destrukcji nieakceptowanych elementów rzeczywistości, a także intencjonalną tendencję do rekonstrukcji (aspekt twórczy), które poparte są silnym przeżywaniem [...], pociągającymi za sobą próby jej zmiany [...]” (Wysocka, 2008, s. 58). W tak rozumianej sytuacji należy zrobić wszystko, co możliwe, by wprawić w ruch proces twórczy, przydatny do uświadomienia sobie możliwości realizacji zamierzeń twórczych. Przywołanie podczas zajęć schematu czterech faz procesu twórczego powoduje istotne zmiany w stosunku do materii tworzenia i sprowadzenie ich do potrzeb i możliwości uczestnika zajęć. Według Grahama Wallasa, proces twórczy jako akt złożony jest z czterech faz:

1. Preparacji — obejmującej próby świadomego rozwiązywania problemu.

2. Inkubacji — okresu, w którym nie myślimy w sposób zamierzony i świadomy o problemie. W fazie tej jednak mogą zachodzić w naszym mózgu nieświadome zdarzenia, mające wpływ na losy problemu.

3. Olśnienia — oznaczającego pojawienie się świadomości idei rozwiązania.

4. Weryfikacji — fazy świadomej oceny i precyzowania idei (podaje za: Pietrasiński, 1969, s. 29).

Fazy te, rzecz jasna, mogą się przeplatać bądź powtarzać.

Nadal adolescenti pozbawieni są jednak wystarczającego bodźca do tworzenia, albowiem studentom niepróbującym dotąd swych sił w poezji brakuje wiary we własne siły i możliwości, zwłaszcza że jako filolodzy są przytłoczeni wiedzą z zakresu biografii wielkich poetów polskich i światowych oraz wynikającymi stąd kompleksami niższości i brakiem wiary możliwości stworzenia czegokolwiek własnego. Towarzyszy im strach przed autorytetami literackimi, zwany w pedagogice twórczości trwogą przed arcydziełem (Szmidt, 2007, s. 226), przejawiającą się poczuciem własnej niedoskonałości w obliczu autorytetów literackich i ich wielko-

ści, uznanej przez badaczy i czytelników. Niezwykle istotne jest w tym zakresie zjawisko zwane w pedagogice twórczości ośmieleniem do twórczości (*encouraging*) (Szmidt, 2007, s. 21—22), a polegające na dodaniu sił i obudzeniu wiary we własne możliwości poprzez rozwinięcie wysokiej motywacji, poczucia niezależności od opinii innych, chęci podjęcia ryzyka, wytrwałości w chwilach niepowodzeń (Szmidt, 2007, s. 21—22). Praktycznym sposobem pozabawienia młodych ludzi swoistych kompleksów może być zetknięcie się z tekstami napisanymi nieudolnie przez ich anonimowych rówieśników. Taki kontakt z tekstem słabym merytorycznie rodzi przeświadczenie wyższości, a więc poczucie zdolności do własnej realizacji w podobnej twórczej inicjatywie. W tym celu studenci otrzymują zadanie poprawienia złego tekstu na lepszą wersję. Wyobrażają sobie, że zasiadają w redakcji pisma literackiego, jako redaktorzy, i ich obowiązkiem jest przystosować otrzymany tekst do druku. Tekstem możliwym do korekty jest następujący „utwór”:

pociągam sznurkami
na balu kukielkowym
a inni się przy tym bawią
jestem poważna i roztrzęsiona
a oni tego nie widzą
śmieją się i klaskają
a ja płaczę bo już dłużej nie mogę
nie mogę znieść tego teatru
w którym życie nie jest prawdziwe
zamknięta w małej klatce
gubię się
brak mi powietrza
nie chcę umierać w kwiatu rozkwicie
nie chcę umierać bez nikogo bliskiego
chcę ulecieć jak ptak ponad gwiazdy
a potem wrócić
jakby się nic nie stało
bo człowiek potrzebuje czasem
odmienności

Danuta Mucha (2006, s. 51—52)

Studenci mają za zadanie skrócić i skorygować tekst, ale nie mogą dopisywać do niego swoich słów. Operowanie wyłącznie środkami już istniejącymi skłania do większej pracowitości w odniesieniu do korekty. Jedynym mottem tego działania są słowa Antoniego Czechowa: „zwięzłość

— siostrą talentu” i „sztuka pisania to sztuka skracania”. Przydatne okazują się także słowa Stefana Szumana: „są dyletanci, którzy mieliby coś do powiedzenia, ale błądzą po lesie słów i zdań jak po puszczy” (Szuman, 1962, s. 66). Uczestnicy warsztatów z ochotą przystępują do pracy, w rezultacie której mają przed oczami własną wersję tekstu. Nie czytają jej jednak głośno, lecz konfrontują swoje działania z wysłuchaną wersją prowadzącej warsztat. Porównując swój tekst z wzorcowym — sami, bez narażania się na opinię kolegów, mogą ocenić stopień trafności własnego ujęcia.

Tekst odczytany przez prowadzącą zajęcia jest następujący:

Pociągam sznurkami
na balu kukielkowym
jestem poważna
wszyscy śmieją się i klaszczą
a ja płaczę
zamknięta w małej klatce

Danuta Mucha (2006, s. 52)

Skonstruowanie wypowiedzi na zasadzie kontrastu stwarza i wyzwala nowe treści poetyckie, oddając intencje autora i nie czyniąc z tekstu niedbałą gramatycznie i ortograficznie prozę.

Kolejnym etapem zajęć jest swoisty trening przygotowujący do realizacji literackiego zadania, znany w pedagogice twórczości jako *trening twórczości* (Szmidt, 2007, s. 295). Podczas zajęć warsztatowych studenci dowiadują się o sugestiach wynikających z doświadczeń poetki Danuty Wawiłow (1942—1999), udzielającej na łamach „Filipinki” porad dla młodych literatów. Danuta Wawiłow przywiązywała do tej działalności wielką wagę, podkreślała, że poezja polega na tym, by umieć widzieć i przeżywać coś „po swojemu” i zapisywać te stany swoimi słowami. Pisarka twierdziła, że sukces literacki jest wynikiem cierpliwości i pracowitości. Mówiła m.in.: „Trochę cierpliwości i odwagi, trochę wiary w siebie i trochę też krytycyzmu w stosunku do własnej twórczości, a rezultat przyjdzie na pewno i sami będziecie nim zaskoczeni” (Wawiłow, 1989, s. 15). Zwiększona w ten sposób motywacja ma istotny wpływ na świadomość studenta dotyczącą jego własnych możliwości twórczych. I w tym właśnie momencie prowadząca warsztaty podaje temat do realizacji poetyckiej, sugerując jedynie, by uczestnicy wyzwolili ze swej wyobraźni jak najdalsze w skojarzeniach metafory. Im odleglejsze jest skojarzenie myślowe z właściwym tematem, tym lepiej dla metaforycznego ujęcia całości „utworu”.

W sali zapada cisza. Zostaje stworzona atmosfera pozwalająca na znalezienie się we własnym świecie nawet w obecności 30 innych uczest-

ników zajęć. Na potrzebę takiej wyjątkowej atmosfery zwraca też uwagę Beata Oeszlaeger (2006, s. 197). Po kilkunastu minutach autorzy kończą swoje utwory, po czym udają się na przerwę, podczas której prowadząca warsztaty zapoznaje się z tekstami, wybierając najlepsze z nich. Prezentuje je potem głośno, posługując się pseudonimami autorów. Nikt bowiem nie używa własnego nazwiska, by nie powodować stresu u autorów, których utwory nie będą odczytane. Liczba najlepszych prac powiększa się z zajęć na zajęcia (inne prace nie są w ogóle prezentowane).

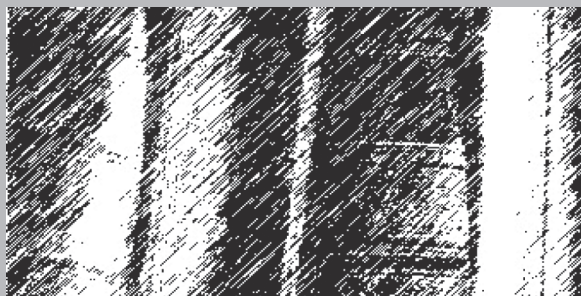
Pod koniec kursu warsztatowego przeprowadzana jest anonimowa ankieta na temat: Co dały pani/panu warsztaty literackie? Wszystkie ankiety zdają się potwierdzać prawdziwość podmiotowego rozumienia twórczości, w myśl którego „rozszerza ono krąg osób określanych jako twórcze, a w skrajnej postaci, określanej jako pankracjonizm, zakłada, że każdy człowiek [...] jest potencjalnie twórczy” (Szmidt, 2005, s. 17). W odniesieniu do wieloletniej praktyki warsztatów literackich mogłabym dodać, że powstałe na zajęciach utwory literackie poza znamionami nowości posiadają też wartości (jeśli nawet nie literackie, to na pewno estetyczne).

Jak potwierdzają wypowiedzi ankietowanych, warsztaty literackie stanowią dla nich istotny element życia w ogóle, kreatywności w codziennych działaniach oraz — coraz częściej — początek własnej drogi literackiej, potwierdzonej wydanymi tomami wierszy.

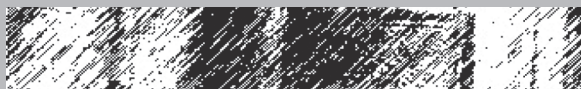
Bibliografia

- Burzyńska A., Markowski M.P., 2006: *Teorie literatury XX wieku*. Kraków.
- Dziedzic A., 2009: *Świat Słońca*. Łódź.
- Głowiński M. et al., 1989: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław.
- Górnikiewicz J.Z., 2004: *Dzieci jako słuchacze, czytelnicy i autorzy bajek*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice.
- Jakobson R., 1989: *W poszukiwaniu istoty języka*. T. 2. Wybór pism, red. nauk. i wstęp M.R. Mayenowa. Warszawa.
- Mitosek Z., 2005: *Teorie badań literackich*. Warszawa.
- Mucha D., 2006: *Pozaprogramowe formy kultury literackiej studentów polonistyki (na przykładzie Filii Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim)*. Piotrków Trybunalski.
- Nowacka B., 2006: *Twarz w lusterku*. „Kalejdoskop Akademicki”, nr 1.
- Oeszlaeger B., 2006: *Jak zachęcić dzieci do odbioru i tworzenia tekstów literackich?* W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania Inspirujące*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice.

- Pietrasiński Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa.
- Pluta-Wojciechowska D., 2008: *Lingwistyczne obrazowanie bezpośrednie jako kognitywne narzędzie tworzenia obrazu dziecka z zaburzeniami rozwoju*. W: *W pobliżu literatury dziecięcej*. Red. A. Ungeheuer-Gołąb. Rzeszów.
- Szmidt K.J., 2005: *Czy dzieci są twórcze? Pytanie wcale nie retoryczne z różnych punktów widzenia*. W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice.
- Szmidt K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szuman S., 1962: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa.
- Wawiłow D., 1989: *Jak pisać wiersze?* „Płomyk”, nr 10, 11.
- Welles R., Warren A., 1970: *Teoria literatury*. Przekład pod redakcją i z posłowiem M. Żurowskiego. Warszawa.
- Wysocka E., 2008: *Twórczość i kreatywność jako forma przewyższania absurdalności ludzkiej egzystencji — refleksja teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje (perspektywa młodzieży akademickiej)*. W: *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice.



Obraz — wizja — samopoznanie



ELŻBIETA PŁÓCIENNIK

Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka

A picture as a stimulus for child's creativity development

Abstract: Problems related with picture's perception by children in older pre-school age were presented in this article. The authoress introduced in it possibilities of stimulating child's creative abilities across visual pictures. Pictures as factors of cognition and child's experiencing of surrounding reality as well as didactic materials were talked over. The authoress also pointed out that visual pictures usually have the huge influence on creating mental pictures as well as on the development of child's thinking, speaking, imagination and creativity.

Than there was presented the authoress' „dynamic pictures technique”, which can be used in stimulating of the child's development across the picture's analyze and interpretation or across divergent tasks linked with the plot of the picture.

Finally the authoress presented own experimental research verifying the „dynamic pictures technique”.

Key words: child in older pre-school age, picture's perception, imagination, creativity, dynamic pictures technique, experimental research.

Stosowanie w procesie dydaktycznym przez nauczyciela przedszkola atrakcyjnych, specyficznych środków dydaktycznych może mieć wpływ na osiągnięcia edukacyjne dzieci na późniejszych etapach kształcenia. Tym bardziej że coraz częściej podkreślane jest znaczenie myślenia krytycznego, twórczego, rozumienia przekazywanych treści, wczesnych doświadczeń oraz zaangażowania w proces edukacji dla samorozwoju i samorealizacji jednostki (por. Wojnar, 2000; Stasiakiewicz, 2004; Nęcka, 2005; Renzulli, 2005; Szmidt, 2007).

Stymulowanie zdolności i kreatywności dziecka

Okres przedszkolny, ze względu na bogaty rozwój sfery wrażeńowej i emocjonalnej, szczególnie sprzyja spontanicznemu pojawieniu się i rozwojowi u dzieci różnorodnych zdolności. Ze względu na wyraźne zróżnicowanie szybkości opanowania przez dzieci różnych umiejętności i sprawności zaznaczają się wtedy również dysproporcje w zakresie rozwoju tych zdolności. Różnice są nieraz znaczne, ponieważ na rozwój ogólny, tempo oraz trwałość uczenia się wpływ mają różnorodne czynniki, a przede wszystkim: aktywność dziecka, jego wrażliwość i sprawność procesów poznawczych, sprawność asymilacji i transferu nabytych wiedzy, umiejętności i doświadczeń, ciekawość, wyobraźnia i twórcze myślenie, warunki środowiskowo-wychowawcze i postawy dorosłych, warunki metodyczne i środki stymulujące rozwój oraz wiedza i umiejętności nauczyciela.

W optymalizacji wszechstronnego rozwoju dziecka szczególne znaczenie ma charakter zabawowy uczenia się. Zabawa w tym okresie rozwojowym jest dominująca, w literaturze wielokrotnie podkreślany jest jej twórczy charakter. Jednak wyróżnia się także inne formy aktywności, które, traktowane przez dziecko również jak zabawa, wspomagają znacząco rozwój i doskonalenie się dziecięcych struktur wewnętrznych. Są to twórczość artystyczna, działalność poznawcza, formy uczenia się i pracy. Aktywności te mają charakter eksploracyjny, przynoszą dziecku radość działania, przyjemność wypływającą z możliwości eksperymentowania, odkrywania i wykorzystywania nabytych umiejętności, ekspresji własnych marzeń, pragnień lub własnej osobowości, stanowią podstawę i skutek aktywności oraz twórczego rozwoju.

Szczególne miejsce w rozwijaniu zdolności dziecka mają sytuacje edukacyjne i zadania o charakterze otwartym, w których każda wypowiedź

dziecka lub jego pomysł są dobre. Takie zadania podnoszą samoocenę dziecka, jego aktywność i wiarę we własne możliwości. Natomiast możliwość i prawo do wyrażania własnych opinii oraz prawo wyboru własnej wersji realizacji zadania otwartego skutkuje większą tolerancją dzieci dla odmiennego zdania rówieśników, a także szacunkiem dla wysiłku i wkładu pracy innych. Dziecko, prowokowane do pytań, wypowiedzi werbalnych na temat możliwych i prawdopodobnych sytuacji, z większą sprawnością tworzy historyjki obrazkowe, opowiadania, gry i zadania matematyczne z treścią, aktywnie i swobodnie wypowiada się na poruszane tematy realne i fantastyczne. Potwierdzeniem moich obserwacji są najnowsze badania empiryczne, dotyczące zdolności twórczych dzieci w wieku przedszkolnym; najciekawsze badania, z punktu widzenia problematyki prezentowanej w tym artykule, przeprowadzili Wiesława Limont (1996; 2005, s. 77—78), Janina Uszyńska-Jarmoc (2003, s. 206—211; 2005), Dorota Kubicka (2003) i Witold Ligęza (2003).

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym stymulowaniu zdolności twórczych dziecka w wieku przedszkolnym są zasady organizacji nauczania i wychowania w przedszkolu: zasada wspierania rozwoju dziecka, zasada stopniowania trudności, zasada podążania za dzieckiem, za jego potrzebami, zainteresowaniami, zasada inspirowania aktywności dziecka w kontaktach z rzeczywistością społeczno-kulturową, przyrodniczą oraz techniczno-materialną, zasada zachęcania dziecka do samodzielności i aktywności w podejmowaniu nowych wyzwań oraz zasada organizowania współdziałania dziecka z innymi — rówieśnikami i dorosłymi. Jednak w realizacji zadań pedagogiki twórczości na gruncie przedszkola istotne są także inne normy postępowania pedagogicznego, czyli zasady prawidłowego kierowania dziecięcym rozwojem, określone przeze mnie w innowacji programowo-metodycznej (Płóciennik, 2005):

- zasada wykorzystywania naturalnych właściwości funkcjonowania poznawczego i rozwojowego dzieci,
- zasada inspirowania i stymulowania twórczej aktywności dziecka,
- zasada indywidualizacji oddziaływań, zaspokajania potrzeb i rozwijania zainteresowań dziecka,
- zasada otwartości w relacjach z dzieckiem,
- zasada tworzenia dziecku warunków do autokreacji i ekspresji w różnych formach aktywności,
- zasada wykorzystania środowiska społecznego, jego mądrości i dynamiki, w celu rozwoju umiejętności dziecka,
- zasada budzenia i stymulowania rozwoju postaw na bazie umiejętności i wiedzy,
- zasada twórczego i innowacyjnego postępowania nauczyciela, efektywnego realizowania celów w praktyce.

Nauczanie twórczości określane jest w literaturze jako system ćwiczeń (Nęcka et al., 2005; Szmidt, 2007, s. 302) lub ogół sposobów postępowania praktycznego (Dobrołowicz, 1995), które w perspektywie bieżącej i długofalowej zwiększają prawdopodobieństwo podjęcia przez dzieci/uczniów aktywności twórczej w różnorodnych lub wybranych dziedzinach działalności. Czynnikiem aktywizującymi są ćwiczenia w myśleniu dywergencyjnym, techniki swobodnych tekstów, dodatkowo lekcje przeznaczone na działania twórcze, ale także metody heurystyczne, rozumiane jako strategie poznawcze ułatwiające przebieg interakcji twórczej (Nęcka, 1999, s. 47). Czynniki te ułatwiają i regulują proces poszukiwania rozwiązania zadań i problemów praktycznych, poznawczych i przekazu, a ich procedury wchodzi w skład nauki określanej jako metodologia twórczości. Aktywność ucznia/dziecka pobudzana jest pytaniami, które pomagają mu powiązać ze sobą różne elementy wiedzy, doświadczenia i umiejętności oraz prowadzą do tworzenia nowych, oryginalnych rozwiązań. Dlatego postulat stosowania przez nauczyciela heurystyczności zadań jest jedną z podstawowych zasad wzmacniania procesu twórczego (Szmidt, 2001, s. 174).

W literaturze pedagogicznej odnoszącej się do edukacji przedszkolnej podkreśla się także znaczenie różnorodnych środków dydaktycznych w procesie kształcenia i rozwoju dziecka, szczególnie tych, za pomocą których dziecko może poznawać siebie i otaczającą rzeczywistość w sposób polisensoryczny, doskonali swoje sprawności, wyraża własne stanowisko i uczucia (Waloszek, 1995). Jednak dla każdego człowieka podstawowe znaczenie w rozwoju poznawczym ma zmysł wzroku i słuchu, które dopiero w połączeniu z innymi zmysłami pomagają zoptymalizować uczenie się.

Obraz jako element poznania i doświadczenia

Najwięcej informacji o właściwościach przedmiotów i zjawisk świata zewnętrznego dostarczają wrażenia wzrokowe i słuchowe. Wrażliwość, czyli zdolność do doznawania wrażeń, ma znamiona indywidualności. Rozwój wrażliwości, czułości i selektywności spostrzegania dokonuje się w działaniu, przy wykonywaniu określonych czynności, które wymagają posługiwania się zmysłami, pamięcią, uwagą, wyobraźnią i myśleniem (Fisher, 2002; Maruszewski, 2002; Matczak, 2003).

Obrazy są ważnym elementem ludzkiego poznania, doświadczenia, pomagają w tworzeniu reprezentacji świata, ponieważ są nośnikami róż-

norodnych treści (dane o cechach przedmiotów fizycznych i ludzi, o stosunkach między przedmiotami, relacjach i interakcjach między ludźmi oraz zdarzeniach związanych z przedmiotami i społecznymi). Niektórzy psycholodzy wskazują nawet na tzw. efekt wyższości mnemicznej obrazu nad słowami, w odniesieniu zarówno do przedszkolaków, jak i do ludzi dorosłych. Efekt ten potwierdzony został przez badania empiryczne, których wyniki regularnie odzwierciedlały następujące zjawisko: obrazy zapamiętywane są skuteczniej i szybciej niż słowa im odpowiadające, a dziecku łatwiej jest je rozpoznać, zrozumieć, przypomnieć sobie lub skojarzyć (por. Jagodzińska, 1988; 1991, s. 129; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 84—86). Jednak wskazuje się też na pozytywny wpływ werbalizacji treści przedstawianych przez obraz. Werbalizacja zwiększa zakres i trwałość pamiętania obrazu oraz usprawnia wybiórczość przy rozpoznawaniu i reprodukcji obrazu (Jagodzińska, 1991, s. 141). Słowa o dużym nasyceniu wyobraźniowym są też lepiej pamiętane, ponieważ obraz wywołany przez takie słowo jest bardziej sugestywny, wymaga intensywnego procesu przetwarzania informacji i przez to trwalej zapisuje się w pamięci (Jagodzińska, 1991, s. 156).

Dla spostrzegania wzrokowego istotna jest także ostrość widzenia, czyli zdolność spostrzegania szczegółów. Oprócz zewnętrznych parametrów obserwowanego obiektu i warunków otoczenia na ostrość widzenia wpływa także stan psychosomatyczny obserwatora, czyli jego koncentracja uwagi, motywacja, aktualne samopoczucie, stan zdrowia (Młodkowski, 1998, s. 164) oraz skupienie na percepcyjnych aspektach poznawanych obiektów (Smykowski, 2004, s. 186). W spostrzeganiu istotna jest także selektywność uwagi, od niej bowiem zależy dobór informacji, zdolność do przeszukiwania pola percepcyjnego i przedłużona koncentracja na określonym bodźcu (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 178—182).

Dysfunkcje analizatora wzrokowego, słaba pamięć wzrokowa lub mała sprawność spostrzegania opóźniają rozwój motoryczny i umysłowy oraz mają wpływ na zaburzenia rozwoju emocjonalno-społecznego. Nieskorygowane zaburzenia wzroku lub słabsza percepcja wzrokowa prowadzą w późniejszym okresie rozwojowym do trudności w spostrzeganiu barwy i kształtu, elementów, różnicowaniu treści przedstawionych na obrazkach oraz w tekście, trudności w czytaniu, kłopotów z ortografią, uczeniem się liczb, figur i wzorów geometrycznych, relacji przestrzennych, pojęć geograficznych, wzorów fizycznych, chemicznych i matematycznych, także alfabetów i pisowni w językach obcych (Hurlock, 1985; Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1992; Fisher, 2002; Wilgocka-Okoń, 2003). Percepcja stanowi bowiem podłoże i jest niezbędna dla funkcjonowania innych procesów poznawczych: pamięci, myślenia, wyobraźni, przetwarzania języka itd. (Nęcka, Orzechowski,

Szymura, 2006, s. 317); rozwój zmysłów, wyobraźni i intelektu wzajemnie warunkują się (Smykowski, 2004, s. 225).

Jednak jakość i ilość „widzenia” zależne są od nastawień i doświadczeń percepcyjnych, wiadomości, zainteresowań i nastawień emocjonalnych oraz od uprzednio wytworzonych i utrwalonych schematów poznawczych, czyli wewnętrznego obrazu, który organizuje i ukierunkowuje czynność spostrzegania oraz jej wynik (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 303). Na treść spostrzeżeń jednostki wpływ ma kontekst i warunki wewnętrzne i zewnętrzne, w jakich dokonywane jest spostrzeganie — czasem ten sam układ bodźców jest różnie interpretowany w zależności od bodźców towarzyszących (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 298).

Wizualne obrazy są podstawą wielu pojęć, myślenia wizualno-przestrzennego, symbolicznego i wyobraźni (Jagodzińska, 1991; Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarza, 1992; Fisher, 1999, 2002; Maruszewski, 2002; Limont, 1996, 2005). Szczególnie u dzieci w wieku przedszkolnym wyobraźnia twórcza i myślenie obrazami są aktywne, ponieważ dzieci nie tylko imitują i naśladową otaczającą rzeczywistość, ale także ją tworzą, np. umowne sceny i zdarzenia za pomocą słów, obrazów plastycznych, konstrukcji.

W literaturze psychopedagogicznej sugeruje się następujące działania w celu doskonalenia spostrzegania jednostki:

- tworzenie okazji do podejmowania działań wymagających aktywności spostrzeniowej,
- stawianie zadań, których wykonanie wymaga obserwacji, analityczno-syntetycznego spostrzegania,
- uwzględnianie zainteresowań i wewnętrznej motywacji w pobudzaniu aktywności spostrzeniowej,
- udzielanie pomocy w organizacji procesu spostrzegania, w przyswajaniu technik obserwacyjnych,
- łączenie czynności spostrzegania z opisem słownym (Matczak, 2003, s. 65—66).

Za pomocą wyobrażeń wzrokowych, na podstawie nabytego doświadczenia i spostrzeganych poprzednio składników rzeczywistości (np. form, kolorów, kształtów, faktur) tworzone są w umyśle jednostki wyobrażenia rzeczy, które może ona widzieć w wyobraźni także wtedy, gdy nie spostrzega ich w danym momencie; stąd wyróżnienie wyobrażeń spostrzeniowych, odtwórczych i wytwórczych (Limont, 1996, s. 5; Matczak, 2003, s. 69). Wyobrażenia, jako aktualizacja dawnych spostrzeżeń, mogą także odnosić się do treści niewizualnych lub konkretyzować pojęcia i wartości abstrakcyjne, takie jak miłość czy przyjaźń (Jagodzińska, 1991, s. 75). Treści te są zwykle skojarzone z obiektami, uczuciami, reakcjami lub sytuacjami adekwatnymi do odczuwanych emocji lub wyobraża-

nych wartości, są z nimi zintegrowane w każdym przypadku przywołania wyobrażenia o nich. Na odbiór, selekcję, przetworzenie i wykorzystanie informacji płynących z obrazów zewnętrznych i wewnętrznych wpływ jednak mają takie czynniki, jak: rodzaj zadania, uprzednia wiedza jednostki, nastawienia, zainteresowania, potrzeby i emocje (Jagodzińska, 1991, s. 68). Dlatego dziecko lepiej rozwija się w otoczeniu bogatym pod względem polisensorycznym, a szczególnie gdy spostrzeganie łączone jest z omawianiem i analizą werbalną dokonanych spostrzeżeń, uważnym przyglądaniem się obiektom z różnych perspektyw, wyobrażaniem sobie „oczami umysłu”, czy inaczej: „oczami wewnętrznymi” (Jagodzińska, 1991, s. 99; Fisher, 2002, s. 192; Davis, 2006, s. 241), ludzi, miejsc, przedmiotów, zjawisk oraz odtwarzaniem własnych obserwacji i odczuć w formie plastycznej (Limont, 1996).

Myślenie za pomocą obrazów, nazywane myśleniem wyobrażeniowym, jest czynnością wewnętrzną (zinterioryzowaną). Jego rozwój rozpoczyna się od ok. 18. miesiąca życia człowieka (Matczak, 2003, s. 69) i jest wykorzystywane w mniejszym lub większym stopniu w toku dalszego rozwoju. Plastyczność wyobrażeń człowieka można ukształtować między innymi przez właściwe i celowe kierowanie procesem spostrzegania, uczenie systematycznej obserwacji i analizy danych percepcyjnych w okresie dzieciństwa (Poddjakow, 1983).

Z kolei wyobraźnia, jako mechanizm psychiczny pozwalający na dokonywanie przetwarzania wyobrażeń (Młodkowski, 1998, s. 251), w powiązaniu z myśleniem pojęciowym i emocjami stanowi podstawę twórczości dojrzałej. Jednak w okresie przedszkolnym wyobraźnia odgrywa istotną rolę we wszechstronnym rozwoju dziecka — prowadzi do rozwoju intelektualnego, poznawania świata i analizy źródeł treści powstających wyobrażeń. Jest ona szczególnie aktywna, gdy dziecko nie opanowało w pełni języka (Maruszewski, 2002, s. 255) lub ma problemy w komunikowaniu się z otoczeniem — niektóre informacje łatwiej jest dziecku przedstawić w kodzie obrazowym niż w kodzie werbalnym (Jagodzińska, 1988; Maruszewski, 2002, s. 287), o czym może świadczyć tendencja wspierania wypowiedzi werbalnej śledzeniem obiektu gałką oczną (Młodkowski, 1998, s. 249), gestykulacją podejmowaną przez ludzi podczas rozmowy, różnorodne synkinezyje.

Dzięki wyobraźni dziecko potrafi wczuć się w psychikę i czynności innych ludzi czy bohaterów literackich, uwewnętrznić czynności zabawowe i swoją mowę — w jego psychice zachodzą zmiany jakościowe, dziecko doskonali się i wzbogaca własną aktywność umysłową. Ma to duży wpływ na rozwój wyobraźni twórczej, związanej z charakterem aktywności jednostki, co z kolei wpływa na rozwój twórczego myślenia — umiejętność dokonywania analogii, budowania metafor, transformacji (Limont,

1996, 2005; Kubicka, 2003; Kielar-Turska, 2005). O znaczeniu wyobraźni i myślenia wizualnego dla określania aktualnego poziomu rozwoju i diagnozowania zdolności jednostki świadczą także wykorzystywane w psychometrii, testach i treningach twórczości zadania oraz techniki zawierające elementy spostrzegania, odtwarzania i transformowania obrazów (Matczak, 1994; Limont, 1996; 2005; Wilgocka-Okoń, 2003; Nęcka, 2005; Karwowski, red., 2006).

Brak stymulacji obrazami zubaża doświadczenia indywidualne, pamięć i uwagę, prowadzi do mniejszego zasobu wyobrażeń, pojęć i rzadszego posługiwania się śladami pamięciowymi, co z kolei może powodować degradację rozwoju umysłowego i wyobraźni w późniejszym wieku (Jagodzińska, 1991; Kielar-Turska, 1992, 2005; Młodkowski, 1998, s. 253). Zaniedbanie rozwijania myślenia za pomocą obrazów, gdy dziecko stopniowo przechodzi w etap myślenia abstrakcyjnego (pojęciowego), może prowadzić do trudności w rozumieniu i interioryzacji pojęć, trudności w procesie rozwiązywania problemów, także matematycznych, oraz negatywnie wpłynąć na funkcjonowanie poznawcze i społeczne jednostki w przypadku braku zdolności do konstruowania wyobrażeń określanych jako „marzenia na jawie”.

Obraz jako środek dydaktyczny

We współczesnym świecie, w tzw. cywilizacji obrazkowej, czy inaczej: „kulturze obrazkowej”, następuje szybki rozwój i rozpowszechnienie technik obrazowych w kulturze masowej (Młodkowski, 1998, s. 378—379; Leszczyński, 2005). Dla małego dziecka pogłębione, refleksyjne treści niesione przez ikonografię są często niedostępne, dlatego dziecko nie rozumie ani słów, ani obrazów. Istotne jest więc towarzyszenie dziecku podczas spostrzegania i odczytywania obrazów, podczas interpretacji i tworzenia własnych graficznych przedstawień otaczającej rzeczywistości oraz przywrócenie kultury literackiej, także w obrębie ekspresji werbalnej i interpretacji ilustracji literackich utworów.

W literaturze psychopedagogicznej i metodycznej obraz w znaczeniu graficznym określa się jako wizualne przedstawienie jakiegoś przedmiotu lub sytuacji, o jego wartości dydaktycznej i technicznej decyduje podobieństwo do odtwarzanego przedmiotu, o wartości artystycznej zaś — poziom inwencji twórczej tego przedstawienia (Okoń, 1996, s. 194). Jest to także kompozycja plastyczna stanowiąca pod względem treści i formy wyodrębnioną i zamkniętą całość; wizualne przedstawienie przedmio-

tu lub sytuacji powinno być zrozumiałe i interesujące bez komentarza w odróżnieniu od ilustracji, która jest kompozycją plastyczną treściowo i formalnie związaną z tekstem, któremu towarzyszy (Słońska, 1977). Obraz rozumiany jest nie tylko jako wierne odzwierciedlenie rzeczywistości — to także forma wypowiedzi i komunikacji (Olechnicki, red., 2003, s. 8). Jednak zdarza się, że obrazy są podatne na „manipulację” — ten sam obraz może być skomentowany na różne sposoby, szczególnie gdy koncepcja obrazu i treści niesionych przez niego nie jest znana odbiorcy lub jest dla niego nieczytelna (Olechnicki, red., 2003, s. 16).

Obraz może ujawniać trzy warstwy przekazu (Barthes, podaję za: Graczyk, 2003, s. 47):

- językowy, który nie zawsze występuje,
- denotowany (ikoniczny, niekodowany), związany z rzeczywistym, dosłownym, percepcyjnym odbiorem treści prezentowanych na obrazie,
- konotowany (ikoniczny, kodowany), odnoszący się do symboliki, znaczeń i interpretacji treści prezentowanych na obrazie.

W wielu metodycznych publikacjach często używa się wymiennie pojęć „obraz” i „ilustracja”. Jednak niektórzy metodycy i psychologowie różnią je i wyraźnie oddzielają od siebie ich treść i formę. Zauważyć można w ich analizach także pewne kategorie podziału (zob. tabela 1).

O wartości obrazka i jego znaczeniu dla dziecka decyduje czytelność i wyrazistość obrazu, żywość barw, zrozumiała i dostępna tematyka, otwarta dla uczuć i przeżyć forma oraz pogodny, pozytywny stosunek przekazu do rzeczywistości (Białołęcka, Dunin-Wąsowicz, 1982, s. 46; Stucki, 1984, s. 16). Dlatego dzieci wolą optymistyczne, radosne ilustracje, o ciepłych kolorach, emanujące optymizmem, gdyż radość, poczucie bezpieczeństwa, stabilności są warunkami ich rozwoju i dobrego samopoczucia. Dobór barw i jakość kompozycji obrazu to zagadnienie wykraczające poza sferę wizualną, to także sprawa wywoływania radości i optymistycznego nastawienia lub niepokoju i przygnębienia, a więc oddziaływania na sferę emocjonalną dziecka, a w związku z tym może nawet na jego postawę wobec życia (Szuman, 1951; Słońska, 1977).

Obraz pozwala przyglądać się z bliska i uważnie, ukierunkowuje myślenie dziecka; dla badawczego umysłu każda ilustracja jest opowieścią i okazją, żeby przenieść ją do wyobraźni (Fisher, 1999, s. 152). Aby zrozumieć ilustrację, trzeba zobaczyć wiele rzeczy, których na niej nie ma — ilustracja jest jakby fragmentem życia (lub powieści fantastycznej), unieruchomionym w jakimś momencie jego trwania; trzeba wyobrazić sobie ruchy, czynności postaci nieruchomych na obrazie, domyślić się, co poprzedziło moment przedstawiony, aby wysnuć właściwe wnioski dotyczące tematu, treści i „myśli” obrazu. Zrozumienie jest więc rezultatem spostrzegania, dopełniania treści przez wyobraźnię, abstrahowania i wnioskowania.

Tabela 1

Kategorie podziału związane z obrazkiem i ilustracją

Kategoria	Objaśnienie	Źródło
Cel przekazu	obrazek	artystyczne i plastyczne przedstawienie jakiegoś tematu w celu wywołania przeżycia estetycznego
	ilustracja	fragment rzeczywistości przedstawiony graficznie, aby dać obserwatorowi wiedzę, wyjaśnić, poinformować
Związek z tekstem, ze słowem	obrazek	obrazek istniejący samodzielnie, nie wiąże się z tekstem i można mu przypisać dowolną interpretację, zgodną z własnymi odczuciami i wyobrażeniami
	ilustracja	obrazek połączony z tekstem, dopełniający tekst, ilustrujący i udokładniający treść tekstu
Treść i forma	obrazek	wyodrębniona i zamknięta całość, niezależna od tekstu, samodzielna pod względem dydaktycznym
	ilustracja	kompozycja treściowo i formalnie związana z tekstem, stanowi jego objaśnienie lub uzupełnienie
Stopień trudności odczytania treści obrazka/ilustracji	łatwe do odczytania	dziecko ogarnia treść od pierwszego wejrzenia
	trudne do odczytania	dziecko nie jest w stanie zauważyć i zrozumieć treści obrazka, ponieważ wybiega ona poza doświadczenia i wiedzę dziecka
	odpowiednio trudne dla danego wieku	oparte na przeżyciach, doświadczeniach i wiedzy dziecka, ale zawierają także elementy nowe lub nowy sposób ich zastosowania; dziecko ma sposobność odkryć i zauważyć na obrazku coś jeszcze dla siebie nowego
Stopień trudności wyodrębniania elementów na obrazku/ilustracji	przedstawiające przedmioty	służące do opisu wyglądu tych przedmiotów i stosunków ilościowych (opis autora)
	przedstawiające czynności fizyczne	służące do wyróżniania, opisu i nazywania tych czynności (opis autora)
Stopień trudności wyodrębniania elementów na obrazku/ilustracji	przedstawiające konkretne właściwości tych przedmiotów i czynności	służące do wyróżniania kształtu, stosunków jakościowych i ilościowych, dokładnej analizy i opisu właściwości tych przedmiotów (opis autora)

H. Kien, podając za: Rytłowa, 1967

Łada-Grodzińska et al., 2001

Węglińska, 2000

Szuman, Dziekańka, 1957

Mórawska, Wilkova, 1965

stosunki przestrzenne	zawierają wiele elementów związanych ze sobą tylko relacjami przestrzennymi (opis autora)	
przedstawiające relacje, zależności oraz związki i pozwalające na indywidualną interpretację treści	przedstawiające przeżycia osób przedstawiające stosunki przyczynowo-skutkowe między komponentami obrazka pozwalające na ocenę przedmiotów i czynności pozwalające na snuć domysłów na temat przyczyn i skutków wydarzeń przedstawionych na obrazku pozwalające na uogólnienie treści – nadanie tytułu pozwalające na porównanie treści obrazka z innymi obrazkami lub faktami z życia	
Przeznaczenie metodyczne obrazków/ilustracji	przedstawiające oddzielne przedmioty przedstawiające jakąś fabułę	Baczyńska, 1985; Więckowski, 1995
serie obrazkowe (historyjki obrazkowe)	służące do układania planu opowiadania, logicznej kolejności wydarzeń, wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych	
sumatywny	służące do układania elementów ustnych i pisemnych, ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych	
Układ elementów treści obrazu/ilustracji	poszczególne elementy występują niejako „obok siebie” – ob-raz jest sumą poszczególnych elementów treści, najczęściej na obrazach statycznych	Więckowski, 1995
strukturalny	podstawowy element znajduje się na pierwszym planie obrazu, a inne elementy (drugo- i trzecioplanowe) są powiązane określonymi, wzajemnymi zależnościami z elementem podstawowym, wyjaśniają element podstawowy	
narzędzie metodyczne	rozwijanie podstawowych procesów myślenia, mowy, nośnik wartości wychowawczych, moralnych i estetycznych	Dudzińska, red., 1976
narzędzie diagnostyczne	sprawdzanie stopnia rozwoju myślenia i mowy	

Dzieci nie poprzestają na spostrzeganiu i wyliczaniu poszczególnych przedmiotów i istot na obrazku, lecz wyobrażają sobie w związku z danym obrazkiem różne zdarzenia i sytuacje, w których przedmioty czy istoty na obrazku obserwowane występują, przeprowadzają własne rozumowanie, dociekania na tle zdarzenia na obrazku (Szuman, 1951). Umysł małego dziecka podczas oglądania obrazów nie kopiuje tylko jego poszczególnych elementów, ale eksploruje obraz — zauważa różne rzeczy, zbiera je, klasyfikuje, łączy ze sobą i na tej podstawie dochodzi do własnych wyobrażeń i wniosków (Szuman, 1936/1937). Tak więc praca z obrazkiem powinna być skierowana na „wyjaśnianie” obrazka (a nie tylko proste wyliczenie przedmiotów, ich opis i nazywanie czynności ludzi), to znaczy zauważanie szczegółów, przeprowadzanie porównań, wykrywanie związków, wykrywanie głównego i istotnego tematu obrazka, czyli nadawanie tytułu. Uważa się także, że dziecko w wieku przedszkolnym rzadko osiąga umiejętności uogólniania, nazywania sytuacji przedstawionej na obrazku, ale stwarzając dzieciom okazję do oglądania obrazków, można ten cel osiągnąć (Dudzińska, red., 1976).

A zatem, celem oglądania obrazków powinno być nie tylko nauczenie obserwacji i wnikliwego poznawania tego, co **widać** na obrazku, ale przede wszystkim nauczenie konstruowania wypowiedzi jasnych i zrozumiałych, treściwych, precyzyjnych, konkretnych, na temat tego, co **dzieje się** na obrazku. W literaturze można znaleźć tezy, że obrazek spełnia swoje zadanie, gdy dziecko ma sposobność zauważyć i odkryć w nim coś jeszcze dla siebie nowego (Szuman, Dzierżanka, 1957), gdy ułatwia wyodrębnianie przedmiotów, czynności, sytuacji poprzez dokonywanie jego analizy, wpływa na rozwój pojęć, rozwija podstawowe procesy myślowe — porównywanie, analizę i syntezę, wnioskowanie i uogólnianie oraz rozwija wyobraźnię przez komponowanie brakujących fragmentów, uzupełnianie treści na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych (Dudzińska, red., 1976).

W podnoszeniu efektywności wykorzystania obrazu/ilustracji w edukacji istotną rolę odgrywają instrukcje i zadania stawiane przed dziećmi, zachęcające do posłużenia się tzw. strategią obrazową (Jagodzińska, 1991, s. 277), np.:

- instrukcje zachęcające do wykonania czegoś, co jest pokazane na obrazku,
- instrukcje pobudzające do odszukania związków pomiędzy ilustracjami lub ilustracją a tekstem,
- instrukcje stymulujące do wytwarzania wyobrażeń na podstawie ilustracji,
- instrukcje zachęcające do samodzielnego tworzenia ilustracji, przykładowo do tekstu.

Efektywność wykorzystania obrazowych strategii do uczenia się podlega treningowi, a doskonaleniu tych umiejętności w znacznym stopniu pomagają wyprowadzanie wniosków z obrazu, interpretacja ilustracji za pomocą tekstu i tekstu za pomocą ilustracji, poszukiwanie związków między ilustracjami a wcześniej zdobytą wiedzą (Jagodzińska, 1991, s. 278). Dzięki odpowiedniemu i efektywnemu wykorzystaniu obrazów w procesie kształcenia podwyższa się sprawność operacji logicznych, ale do posługiwania się obrazami w myśleniu logicznym niezbędny jest także zasób wyobrażeń i znajomość technik przekształcania obrazów (Jagodzińska, 1991, s. 127).

W literaturze psychopedagogicznej wyróżnia się różne stadia percepcji obrazu przez jednostki. Niektórzy zauważają trzy podstawowe stadia rozumienia obrazka przez dziecko: stadium zawartości, w którym dziecko wylicza elementy zamieszczone na obrazku, stadium opisu czynności oraz stadium interpretacji, w którym dziecko jest zdolne uchwycić sens całości, cechy i stosunki zachodzące między przedmiotami i osobami (Stern, podają za: Słońska, 1977). Inni wyróżniają cztery takie stadia: stadium globalnego ujmowania treści obrazu, stadium dostrzegania i opisywania słownego czynności oraz cech przedmiotów przedstawionych na obrazie, stadium wykrywania związków przyczynowo-skutkowych między przedmiotami i charakteryzowania osób przedstawionych na obrazie, stadium rozumienia treści obrazu, charakterystyki osób, oceny moralnej i wykrywania sensu (Fleming, podają za: Stucki, 1984, s. 17). Wykorzystując w pracy z dziećmi obraz graficzny, nauczyciel powinien mieć zatem przeemyślany porządek rozpatrywania i analizy obrazka oraz pracować w następujący sposób:

- najpierw analiza, czyli omawianie, co znajduje się na obrazku,
- potem synteza, czyli określenie, co przedstawia ujęcie całości,
- na końcu interpretacja przeżyć osób i ich wypowiedzi, przyczyn i skutków przedstawionych na obrazku wydarzeń (Mórawska, Wilkova, 1965).

Szczególnie użyteczne w rozwijaniu wyobraźni i myślenia twórczego są historyjki mentalne (Kielar-Turska, 2004). Ich zrozumienie wymaga od dziecka oderwania się od spostrzeganych na obrazkach elementów i odwołania się do osobistej wiedzy o świecie, myśli, przeżyć, pragnień, oczekiwań. Na tej podstawie dziecko wypowiada się o najbardziej prawdopodobnej wewnętrznej i zewnętrznej aktywności osób prezentowanych w historyjce, przewiduje zachowania bohaterów obrazków na podstawie wyrazu ludzkich twarzy, emocji na nich wyrażonych, wyglądu i ruchów ciała.

Historyjki i opowieści obrazkowe (jako forma dydaktycznej zagadki) świetnie służą myśleniu dedukcyjnemu i dywergencyjnemu, wymagają

przemyslenia, odtworzenia oraz przetwarzania w umyśle ich treści i formy. Skłaniają do wypowiedzi wielozdaniowych — dziecko musi kierować uwagę na to, co działo się przed sytuacją przedstawioną na obrazku lub co może się wydarzyć po niej, wyprowadza wnioski na podstawie zaobserwowanych i przeanalizowanych szczegółów, tworzy subiektywne sądy na temat treści obrazków, wiąże ze sobą przyczyny ukazanych sytuacji i zjawisk, by wydedukować logicznie prawdopodobne skutki, uzasadnia swoje sądy, które poparte są intuicją (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 564) lub osobistymi doświadczeniami, przeżyciami i zdobytą wcześniej wiedzą.

Na osiągnięcie wyników w rozwoju opisanych umiejętności mowy i myślenia wpływa sposób wykorzystania obrazka lub historyjki przez nauczyciela, pytania, które on zadaje, czyli umiejętność skupienia uwagi dziecka na zadaniu. Korzystnym sposobem pracy z obrazkiem jest także nadawanie mu tytułu oraz pobudzanie dziecka do formułowania pytań na temat jego treści, tworzenie, domyślanie się następstw wypadków, uogólnianie sytuacji, jej analiza czy wyciąganie wniosków, tworzenie zakończenia. **Dokładniej zapamiętywane są także obrazki niekompletne, ponieważ podlegają one bardziej intensywnemu przetwarzaniu w umyśle osoby spostrzegającej** (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 280).

Uważa się także, że rysowanie obrazków i historyjek to dobry sposób, by myślenie stało się widzialne — dziecku łatwiej też zrozumieć coś, co widać (de Bono, podają za: Fisher, 1999, s. 69) — nadzwyczajna jest bowiem zdolność małych dzieci do wytwarzania pomysłów za pomocą rysunku. Rysunki wspomagają także rozwój mowy i ekspresji werbalnej, szczególnie umiejętności opowiadania i tworzenia opowiadań, formułowania dłuższych, komunikatywnych wypowiedzi, zachęcają do aktywności werbalnej (Więckowski, 1995; Fisher, 2002). Podczas rysowania dziecko całym ciałem i umysłem stara się wyrazić własną ideę, przedmiot myśli, a także osobowość; rysunek jest też wyrazem sposobu bycia dziecka, działania i myślenia (Wallon, Cambier, Engelhart, 1993, s. 20—21). Rysunek pomaga w rozwoju zdolności, w utrwalaniu i przyswajaniu wiedzy, w zrozumieniu szczegółów, doskonaleniu zdolności obserwacyjne, wyraża i utrwała odkrycia dziecka (Wallon, Cambier, Engelhart, 1993, s. 132).

Oglądanie obrazków to dla dzieci w wieku przedszkolnym pierwszy krok do czytelnictwa (Fisher, 2002, s. 365), ponieważ wzbudza zainteresowanie treścią, a co za tym idzie, wzbudza zainteresowanie uczeniem się i samodzielną nauką. Stwarza także dziecku możliwość chwilowej ucieczki do świata fantazji i zjawisk nadprzyrodzonych, swobodnej interpretacji obserwowanych zjawisk i wydarzeń, snucia fantazji na temat, co

„mogłoby się zdarzyć” (Hurlock, 1985, s. 34). Opowiadanie dziecka jest też jedną z niewielu dziedzin twórczości, w których dziecko nie spotyka się ze społeczną krytyką lub z wyśmiewaniem, a ów brak krytyki po większa radość z własnej twórczej aktywności werbalnej.

Jednak pomoce graficzne przynoszą takie korzyści pod warunkiem przestrzegania pewnych zasad wykorzystania obrazków w metodzie zadaniowej:

- praca z obrazkiem powinna odbywać się w atmosferze w miarę poważnej i w miarę swobodnej — poprawnie wykonane zadanie nie wyklucza zabawy, żartu, śmiechu,
- ćwiczenia z obrazkami powinny być planowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności,
- najlepszą formą podawania zadań jest takie pokierowanie myśleniem i aktywnością dziecka, by zadania były odpowiedzią na jego samodzielne pytania i poszukiwania,
- formułowane polecenia powinny być jasne i powinny uwzględniać swobodę i możliwości w wyborze drogi do celu,
- nauczyciel nie powinien narzucać dziecku swojego sposobu myślenia,
- oglądanie obrazków powinno być wsparte rozmową, która zmobilizuje do aktywności, zachęci do działania, zaspokoi potrzebę sukcesu, ukierunkuje obserwację dziecka.

Istnieje potrzeba stosowania w edukacji przedszkolnej przemyślanych i właściwie dobranych wizualnych środków dydaktycznych w formie obrazów/ilustracji oraz prowadzenia badań nad skutecznością wizualnych środków dydaktycznych, stymulujących i wspierających kreatywność dzieci w wieku przedszkolnym. Tym bardziej że najnowsze badania gotowości szkolnej dzieci 6-letnich ukazują znaczne trudności dzieci przekraczających próg szkoły w rozumieniu związków przyczynowo-skutkowych w prezentowanych historyjkach, wyróżnianiu niedorzeczności w treści obrazka oraz w samej technice prezentacji historyjki, czyli układaniu obrazków w odpowiedniej kolejności (por.: Markowska, red., 2007).

Technika obrazków dynamicznych

Wymienione wcześniej umiejętności i kompetencje dziecko może osiągnąć za pomocą oglądania oraz analizy obrazków i ilustracji dynamicznych. Są to obrazy sytuacji — mimo pewnej stabilności spostrzeganego obrazu jego treść może się zmienić pod wpływem wyobrażeń (Młodkowski, 1998, s. 23); a także obrazki przedstawiające sceny z życia, zdarzenia, akcje, wzajemne relacje obiektów o charakterze czynnościowym.

Obrazki takie wymagają od obserwatora nie tylko opisu, ale także wyjaśnienia związków przyczynowo-skutkowych, relacji między bohaterami obrazka lub między zachowaniem bohaterów a wydarzeniami przedstawionymi na obrazku. Wymagają interpretacji, wypowiedzi ze względu na częściową nieokreśloność lub niejednoznaczność. Dzięki takim cechom praca z obrazkiem dynamicznym stymuluje wszechstronny rozwój: obrazki te inspirują do wnikliwej obserwacji i poznawania, doskonalą procesy poznawcze i operacje umysłowe poprzez analizę i wyodrębnianie związków przestrzennych, czasowych, celu i obrazu działań, rozwijają mowę (Szuman, Dzierżanka, 1957; Baczyńska, 1985; Kielar, 1990; R. Więckowski, 1995; Węglińska, 2000).

Przykładem wykorzystania obrazów dynamicznych jako środków dydaktycznych, stymulujących wyobraźnię i myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest **technika obrazków dynamicznych**, opracowana przeze mnie jako element innowacji metodyczno-programowej i jeden ze środków dydaktycznych programu wychowania przedszkolnego przeznaczonego dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat pod nazwą *Zabawy z wyobraźnią* (Płóciennik, 2005). Technika ta stała się także podstawowym elementem eksperymentu pedagogicznego — funkcjonuje ona w opisie eksperymentalnych badań własnych jako zmienna niezależna „technika obrazków dynamicznych stymulujących wyobraźnię i myślenie twórcze” (Płóciennik, 2008).

Technika obrazków dynamicznych oparta jest na zestawie 25 obrazków, których treść nie jest do końca określona. Obrazki przedstawiają sceny z życia, przedmioty, zjawiska albo pewną zagadkową akcję lub sytuację. Przedmioty i postacie na obrazkach przedstawione są zwykle w ruchu (dynamicznie), a ich prezentacji dokonano w sposób, który określa się jako „zatrzymane w kadrze”. Zabieg ten pozwala na snucie przez dziecko domysłów na temat przyczyn i skutków wydarzeń przedstawionych na obrazku oraz na dowolną, indywidualną interpretację przedstawionej sytuacji. Efektem analizy i interpretacji przez dzieci treści tych obrazków są ekspresyjne wypowiedzi, nietypowe pomysły, twórcze opowiadania, oryginalne tytuły oraz prace plastyczne lub graficzne. Elementem stymulującym aktywność dziecka jest fakt, że nie ma tu niewłaściwych i błędnych rozwiązań — każde rozwiązanie jest możliwe, istotne i dobre. Dlatego treści zaproponowanych obrazków mogą stanowić źródło twórczej inspiracji wielokierunkowej aktywności poznawczej, społecznej, działaniowej nauczycieli i dzieci.

Do zaproponowanych obrazków opracowałam następujący tok postępowania nauczyciela do inspirowania działań twórczych dziecka (por. Płóciennik, Dobrakowska, 2009):

1. Przygotowanie dziecka do działań twórczych.

2. Prezentacja obrazka o charakterze dynamicznym oraz krótki opis tego obrazka.

3. Uszczegółowienie, wzbogacenie wypowiedzi dzieci poprzez postawienie pytania, stymulującego myślenie pytajne: „Co was zastanawia, gdy patrzycie na ten obrazek? Co was dziwi?”.

4. Organizacja twórczej działalności werbalnej lub działalności plastycznej dziecka.

5. Organizacja zakończenia działań plastycznych oraz proponowanie i wybór tytułu opowiadania lub pracy plastycznej, tworzenie podpisów do ilustracji itp.

6. Prezentowanie dzieła grupy lub dzieł indywidualnych.

Opowiadanie treści obrazków i tworzenie przez dziecko opowiadań inspirowanych obrazkami czy historyjkami obrazkowymi może stanowić dla nauczyciela informację na temat opanowanego przez dziecko słownictwa, zdolności formułowania wypowiedzi, koncentracji uwagi, pamięci, a przede wszystkim na temat zrozumienia treści wizualnej przez dziecko, stopnia pobudzenia jego wyobraźni i fantazji, myślenia przyczynowo-skutkowego, zainteresowania treściami spostrzeganymi na obrazku. Może zatem stanowić skuteczne narzędzie w diagnozowaniu dojrzałości umysłowej i społecznej przedszkolaka.

Doniesienie z badań własnych

W roku szkolnym 2006/2007 przeprowadziłam w Łodzi badania pedagogiczne o charakterze eksperymentalnym, podczas których zweryfikowałam w sposób naukowy opracowaną przez siebie technikę obrazków dynamicznych. Badania te przeprowadzone zostały według planu Solomona z wykorzystaniem w preteście i postteście zadań testowych rozwijających i identyfikujących zdolności ogólne, twórcze i zaangażowanie w zadanie, zgodnie z przyjętym modelem teoretycznym badań — Trójpierścieniową Koncepcją Wybitnych Zdolności (The Three-Ring Conception of Giftedness) według koncepcji Josepha S. Renzulliego (1998; 2005, s. 256—267).

Przeprowadzone badania stały się źródłem rzetelnej wiedzy na temat możliwości stymulowania i diagnozowania przez nauczycieli edukacji przedszkolnej wybranych zdolności twórczych dziecka w starszym wieku przedszkolnym. Zdolności te, wykorzystywane podczas realizacji powierzonych zadań, niezbędne są także do wytworzenia jakościowo i ilościowo wartościowych pomysłów (werbalnych i rysunkowych).

Do potwierdzenia rzetelności i trafności badań wykorzystałam zaawansowane analizy statystyczne (test *t*-Studenta i ANOVA) oraz anali-

zy korelacji ocen zespołu sędziów kompetentnych (α Cronbacha), których dobór okazał się optymalny. Oceny sędziów wykorzystano do weryfikacji skuteczności stosowania opracowanej techniki obrazków dynamicznych poprzez ocenę jakości wytworów i porównanie jej z wynikami ilościowymi, uzyskanymi z pretestu i posttestu.

W analizie badań wykazałam, że opracowana przeze mnie i zastosowana w pracy z dzieckiem 5- i 6-letnim technika obrazków dynamicznych pobudziła rozwój zdolności twórczych dziecka w starszym wieku przedszkolnym poprzez zajęcia organizowane na terenie dwóch przedszkoli z częstotliwością raz w tygodniu przez pięć miesięcy. Rozwój tych zdolności przejawiał się w zwiększonej aktywności werbalnej i graficznej dzieci podczas wykonywania przez nie zadań o charakterze otwartym, dywergencyjnym, zarówno w trakcie zajęć, jak i przy wykonywaniu zadań testowych użytych do pretestu.

Po zastosowaniu techniki obrazków dynamicznych zauważalna była w badaniach posttestowych wyższa płynność ideacyjna i oryginalność dziecięcych pomysłów na tle grupy, zarówno podczas nadawania tytułów, budowania skojarzeń co do treści obrazków, wyszukiwania epitetów, analogii i porównań wyszczególnionych obiektów, jak i podczas generowania ciekawych pomysłów dotyczących uzupełniania treści obrazków o wydarzenia prawdopodobne i fantastyczne. Jednak potwierdzone także zostały doniesienia psychologów, że dziecko w tym wieku bardzo mocno związane jest z otaczającą rzeczywistością i rzadko produkuje pomysły nierealne, fantastyczne, nierzeczywiste. Bazą jego pomysłów zwykle bywa wiedza, doświadczenia oraz poznane utwory literackie i filmy.

Przeprowadzone badania potwierdziły także, że dzieci w starszym wieku przedszkolnym chętnie i z zaangażowaniem wykonują interesujące i pobudzające zadania proponowane przez nauczyciela, także w dłuższym czasie skupiają uwagę podczas analizy treści obrazków, stawiania hipotez dotyczących tego, co może znajdować się poza obrazkiem lub rozważań na temat związków przyczynowo-skutkowych między obrazkami, pod warunkiem, że dzieci zostaną pozytywnie zmotywowane atrakcyjną aktywnością.

W badaniach własnych uzyskałam naukowe potwierdzenie możliwości stymulowania i identyfikacji zdolności twórczych dziecka w starszym wieku przedszkolnym poprzez zadania o charakterze otwartym, uwzględniające grupowe uczenie się, dyskusje, prezentacje własnych wytworów, produkowanie większej liczby rozwiązań problemów dywergencyjnych. Rezultaty uzyskane przez dzieci z grup eksperymentalnych są dowodem na efektywność ćwiczeń wykorzystanych podczas zajęć eksperymentalnych. Naukowa weryfikacja potwierdziła moje wcześniejsze obserwacje dotyczące efektów własnej pracy dydaktycznej w przedszkolu podczas wieloletniej praktyki pedagogicznej.

Zadania testowe były naturalne i angażujące, spotkały się z zainteresowaniem dzieci uczestniczących w badaniach. Zadania dostosowano do poziomu rozwoju i możliwości dzieci w starszym wieku przedszkolnym, co podniosło dziecięcą motywację do działania, zaangażowanie w wykonywanie zaproponowanych zadań. Zainteresowanie dzieci zadaniami testowymi może sugerować, że były to formy nowe i ciekawe dla dzieci. Można z tego wnioskować, że w przedszkolach masowych nie są to formy zbyt często stosowane, być może z tego powodu, że wymagają one od nauczyciela wprowadzenia zasad indywidualizacji oddziaływań, stopniowania trudności i przeznaczenia większej ilości czasu na rozmowy z każdym dzieckiem. Zgodnie z zaleceniami Edwarda Nęcki (1994), zadania, w których realizacji uczestniczyły dzieci, były dla nich atrakcyjne, wymagały aktywności, inicjatywy i wyobraźni, ale przy tym były na tyle łatwe, że nie powodowały poczucia niekompetencji, beznadziejności czy frustracji. Zadania przynosiły dzieciom radość z podejmowanej aktywności, były angażujące i pozytywnie motywujące.

Zajęcia eksperymentalne i zadania testowe pobudzały uczestników do podawania trudniejszych wypowiedzi, co podniosło także jakość wytworów (wyższe oceny sędziów kompetentnych przy ocenie giętkości myślenia); stymulowały do zadawania pytań i udzielania odpowiedzi. Poza tym dotyczyły takich umiejętności poznawczych, jak: koncentracja uwagi na dostępnej informacji, zapamiętywanie i odtwarzanie informacji, analiza posiadanej informacji, wytwarzanie nowej informacji na podstawie informacji posiadanej. Dzięki temu zadania te pobudzały dziecko do przetwarzania informacji poprzez jej pozyskiwanie, przechowywanie, porządkowanie i wykorzystanie.

Podczas zajęć eksperymentalnych dzieci miały także możliwość spostrzegania podobieństw między oglądanymi i rysowanymi obrazami a informacjami znajdującymi się w ich pamięci i wyobraźni. Dzięki podejściu emocjonalnemu spostrzegane i wyobrażane obrazy były znacznie żywsze, bardziej dynamiczne. Pozytywne pobudzenie spowodowało, że skojarzenia były łatwiej dostępne. Zajęcia umożliwiały więc doskonalenie procesu werbalizacji spostrzeżeń na podstawie łączenia słów i mowy w percepcję treści obrazowych. Z kolei dobrze rozwinięty analizator wzrokowy niejednokrotnie był podstawą rozwoju zdolności rysunkowych. Można zatem stwierdzić, iż badania potwierdziły tezę, że proces twórczy nie jest jedynie uzewnętrznieniem zdolności twórczych jednostki, lecz także procesem jej uczenia się, zdobywania kompetencji w działaniu (Stasiakiewicz, 2004), również w innych obszarach i na innych polach.

Jednak analiza i opis przeprowadzonych badań wskazują także na spójność w zakresie powiązania teorii z praktyką. Trójpierścieniowy model zdolności J. Renzulliego sprawdził się w przypadku identyfikacji i sty-

mulacji obserwowalnych zdolności poznawczych dzieci w starszym wieku przedszkolnym, ponieważ ujmuje on diagnozę i rozwój inteligencji czy zdolności specjalnych (m.in.: logicznego rozumowania, rozumienia pojęć, implikacji i relacji, dobrego wykorzystania słownictwa, tempa i organizacji pracy), zdolności do angażowania się w zadanie (m.in.: samodzielności, zdolności do długiej koncentracji, pasji, poświęcania zadaniom więcej czasu niż jest to wymagane) oraz twórczości (m.in.: wyobraźni i fantazji, zdolności do wymyślania wielu rozwiązań, oryginalności wypowiedzi i wytworów, zdolności do ryzyka poznawczego).

Model ten jest również optymalny i skuteczny w przypadku integracji dwóch sposobów stymulowania zachowań twórczych: procesualnego i strukturalnego (Stasiakiewicz, 2004, s. 171). Uaktywnienie oraz rozwijanie podczas własnej aktywności potencjalnych zdolności twórczych oparte jest bowiem na stopniowym osiąganiu przez dziecko coraz wyższego poziomu zdolności w zakresie giętkości, oryginalności i płynności myślenia, wyobraźni, wrażliwości percepcyjnej i emocjonalnej.

Badania potwierdziły także założenia J. Renzulliego głoszące, że zdolności twórcze powinny być rozwijane i diagnozowane u wszystkich uczniów, ponieważ ujawnienie potencjalnych zdolności i uaktywnienie ich możliwe jest tylko przy pobudzeniu tych zdolności zgodnie z dynamiką ich rozwoju na różnych polach i w różnych obszarach podejmowanej aktywności. Poza tym badania potwierdziły zależność myślenia dywergencyjnego od innych zdolności i motywacji — ich rozwój następuje poprzez stosowanie różnorodnych oraz zróżnicowanych metod uczenia się problemowego i heurystycznego, które sprzyjają integracji, a także rozwijaniu wszystkich procesów i mechanizmów poznawczych na fundamencie motywacji do działania.

Przeprowadzone badania potwierdzają wyniki innych badań:

1. Marca Runco (2005) w zakresie skuteczności treningu twórczości w celu zwiększenia płynności ideacyjnej, czyli ilości pomysłów.

2. Teresy Amabile (1996) w zakresie skuteczności integracji szeroko rozumianych zdolności twórczych i warunków środowiskowych dla podnoszenia jakości wytworów.

3. Nikolaja N. Poddjakowa (1983) i Lwa Wygotskiego (1989) w zakresie skuteczności warunków środowiskowych stymulacji myślenia w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym.

4. Wiesławy Limont (1996, s. 144—145) w zakresie podnoszenia rezultatów myślenia „obrazowo-wizualnego” poprzez integrację systemów wyobrazeniowego i werbalnego podczas przeprowadzanych testów.

5. Witolda Ligęzy (2000, 2003) w zakresie skuteczności treningu twórczości w odniesieniu do kompetencji twórczych nabywanych przez dzieci w wieku przedszkolnym w toku uczenia się.

6. Ireny Adamek (1989) w zakresie doboru warunków uczenia się dziecka do określonych czy zaplanowanych przez nauczyciela edukacji elementarnej celów i zadań oraz sposobów kierowania pracą uczniów i ich aktywizowania.

Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdziły rolę doświadczenia indywidualnego, edukacji i kultury w rozwoju poznawczym. Uzasadniły także tezę, że rozwijanie twórczości potencjalnej jest stosunkowo łatwe w przypadku użycia technik heurystycznych, zadawania pytań, pobudzania ciekawości poznawczej oraz dokonywania skojarzeń (por. Szmidt, 2003). Dziecięcy umysł stymulowany przekształceniami idei, pomysłów i obrazów, rozpatrywaniem problemów z różnych perspektyw, bawieniem się pojęciami, informacjami oraz wymyślaniem rzeczy nowych i niezwykłych doskonalił się i rozwijał w toku zajęć eksperymentalnych, szczególnie w zakresie zdolności dostrzegania powiązań, rozumienia ukrytych znaczeń, rozumowania z użyciem myślenia indukcyjnego, dedukcyjnego i dywergencyjnego.

Biorąc pod uwagę uzyskane w przeprowadzonych badaniach pedagogicznych wyniki, uważam za konieczne wskazanie pewnych dyrektyw pedagogicznych, które są istotne z punktu widzenia pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki twórczości. Oto one:

- podstawą wychowania do twórczego stylu życia już na poziomie przedszkola jest kultywowanie twórczej atmosfery poprzez uznanie dla twórczych pomysłów dzieci i nauczyciela,
- niezbędne jest pobudzanie i wspomaganie aktywności twórczej dziecka nie tylko poprzez plastykę, dramę, improwizowanie i ekspresję dziecka, ale także poprzez takie działania umysłowe, jak: przypuszczanie, domyślanie się, abstrahowanie, dokonywanie analogii czy metaforyzowanie oraz zachęcanie do projektowania, modyfikowania, przekształcania przedmiotów, obiektów, maszyn,
- stosowanie metod i form wspomagających rozwój i doskonalenie dziecięcego rozumowania, również z wykorzystaniem przewidywania i domyślania się, stawiania pytań, przekształceń, projektowania, metaforyzowania itp.,
- wyposażanie młodych twórców w odpowiedni warsztat, m.in. z zakresu technik rozwiązywania problemów, wspieranie ich twórczego myślenia, szczególnie poprzez zadania o charakterze otwartym, oraz stosowanie różnorodnych sposobów postępowania,
- angażowanie dziecka w proces tworzenia, pobudzanie jego zainteresowania, motywacji wewnętrznej pomaga w znoszeniu barier i przeszkód, jakie dziecko napotyka w procesie twórczym, oraz zachęca je do prezentacji przed innymi własnych pomysłów i wytworów,
- rozwijanie myślenia dywergencyjnego dziecka możliwe jest poprzez pobudzanie i rozwijanie umiejętności dokonywania przez dziecko sko-

- jarzeń na temat ludzi, przedmiotów, zjawisk i obrazów oraz rozwijanie i utrwalanie umiejętności stawiania pytań i dziwienia się,
- zachęcanie dziecka do manipulowania pojęciami, pomysłami, materiałem, obrazami, przedmiotami, ideami rozwija i podkreśla tolerancyjny stosunek do nowych idei i pojęć,
 - zachęcanie dziecka do bycia oryginalnym i poszukiwania takich pomysłów, których nie wymyślił żaden kolega z grupy, pomaga nauczycielowi identyfikować zdolności twórcze dziecka, by w sposób świadomy stymulować rozwój jego umiejętności, kompetencji.

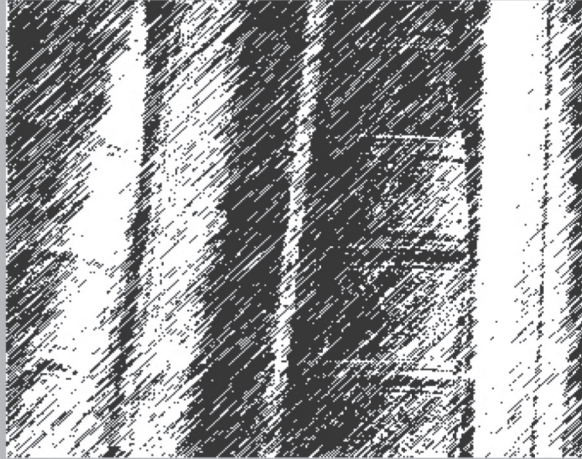
Dyrektywy te w sposób bardzo szczegółowy i czytelny wskazują nauczycielom sposoby pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Jednocześnie wyznaczają możliwości stymulowania rozwoju twórczości dziecka przy wykorzystaniu ogólnie dostępnych środków dydaktycznych oraz materiałów metodycznych.

Bibliografia

- Adamek I., 1989: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I—III szkoły podstawowej*. Kraków.
- Amabile T.M., 1996: *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder.
- Baczyńska H., 1985: *Metodyka języka polskiego w klasach I—III szkoły podstawowej*. Warszawa.
- Białołęcka H., Dunin-Wąsowicz M., 1982: *Pomoce graficzne w przedszkolu*. Warszawa.
- Davis G.A., 2006: *Gifted Children. Gifted Education: A Handbook for Teachers and Parents*. Scottsdale, AZ.
- Dobrołowicz W., 1995: *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa.
- Dudzińska I., red., 1976: *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Cz. 2. Warszawa.
- Fisher R., 1999: *Uczymy, jak myśleć*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa.
- Fisher R., 2002: *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*. Tłum. J. Kubiak. Poznań.
- Graczyk A., 2003: *Ideologia, Mit, Fotografia. Casus „National Geographic Magazine”*. W: *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Red. K. Olechnicki. Toruń.
- Hurlock E., 1985: *Rozwój dziecka*. T. 2. Wyd. 3. zm. Warszawa.
- Jagodzińska M., 1988: *Pamięć obrazów*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- Jagodzińska M., 1991: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. Warszawa.
- Karwowski M., red., 2006: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Warszawa.
- Kielar M., 1990: *Orientacja w przyczynowo-skutkowych powiązaniach zjawisk*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6.

- Kielar-Turska M., 1992: *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa.
- Kielar-Turska M., 2004: *Jak dziecko interpretuje zachowania własne i innych*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 10.
- Kielar-Turska M., 2005: *O dziecięcej wyobraźni*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9.
- Kubicka D., 2003: *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków.
- Leszczyński G., 2005: *Językowy obraz świata dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 10.
- Ligęza W., 2000: *Stymulowanie twórczego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym poprzez pracę w małych grupach twórczych*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*. Red. B. Kaja. T. 2. Bydgoszcz.
- Ligęza W., 2003: *Model rozwijania kompetencji kreatywnej u dzieci od 3 roku życia*. W: *Dydaktyka twórczości*. Red. K.J. Szmida. Kraków.
- Limont W., 1996: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń.
- Limont W., 2005: *Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej*. W: *Psychologia zdolności*. Red. A. Sękowski. Warszawa.
- Łada-Grodzicka A. et al., 2001: *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*. Warszawa (DKW—4013-1/00).
- Markowska M., red., 2007: *Sześciolatki w Polsce. Województwo łódzkie. Raport z badań 2006*. Kielce. Tryb dostępu: <http://www.6latki.com.pl/pdf/konf/lodzkie.pdf>. Data dostępu: 1 marca 2011 r.
- Maruszewski T., 2002: *Psychologia poznania*. Gdańsk.
- Mateczak A., 1994: *Diagnoza intelektu*. Warszawa.
- Mateczak A., 2003: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa.
- Młodkowski J., 1998: *Aktywność wizualna człowieka*. Warszawa.
- Mórawska Z., Wilkowa A., 1965: *Kształcenie języka dzieci w klasach 1—4*. Warszawa.
- Nęcka E., 1994: *TroP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków.
- Nęcka E., 1999: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków.
- Nęcka E., 2005: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Nęcka E. et al., 2005: *Trening twórczości*. Gdańsk.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2006: *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Okoń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Olechnicki K., red., 2003: *Obrazy w działaniu — obrazy w badaniu*. W: *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Red. K. Olechnicki. Toruń.
- Płóciennik E., 2005: *Zabawy z wyobraźnią. Program wychowania do twórczości w edukacji przedszkolnej. Innowacja o charakterze programowo-metodycznym*. Materiały niepublikowane na prawach autorskich. Przedszkole Miejskie nr 118. Łódź.
- Płóciennik E., 2008: *Stymulowanie zdolności twórczych dzieci w starszym wieku przedszkolnym za pomocą techniki obrazków dynamicznych*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. K.J. Szmida. Uniwersytet Łódzki. Wydział Nauk o Wychowaniu. Zakład Pedagogiki Twórczości. Maszynopis.
- Płóciennik E., Dobrakowska A., 2009: *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Łódź.
- Poddjakow N.N., 1983: *Myślenie przedszkolaka*. Tłum. M. Kielar. Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., 1992: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa.

- Renzulli J.S., 1998: *The Three-Ring Conception of Giftedness*. In: *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Eds. S.M. Baum, S.M. Reis, L.R. Maxfield. Mansfield Center, CT.
- Renzulli J.S., 2005: *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R.J. Sternberg, J.E. Davidson. New York.
- Runco M.A., 2005: *Creative Giftedness*. In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R.J. Sternberg, J.E. Davidson. New York.
- Rytłowa J., 1967: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I—IV szkoły podstawowej*. Warszawa.
- Słońska I., 1977: *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Wyd. 2. Warszawa.
- Smykowski B., 2004: *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*. W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk.
- Stasiakiewicz M., 2004: *Proces twórczy jako zdobywanie kompetencji działania*. W: *Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek. Lublin.
- Stucki E., 1984: *Techniczne środki dydaktyczne w pracy przedszkola*. Warszawa.
- Szmidt K.J., 2001: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź.
- Szmidt K.J., 2003: *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości*. W: *Twórczość — wyzwanie XXI wieku*. Red. E. Dombrowska, A. Niedźwiecka. Kraków.
- Szmidt K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szuman S., 1936/1937: *Jak dzieci oglądają obrazki i co one im dają*. „Przedszkole”, nr 4/5.
- Szuman S., 1951: *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków.
- Szuman S., Dzierżanka A., 1957: *Rozwój umiejętności opisywania i wyjaśniania przez dzieci splotu zdarzeń przedstawionego na obrazku*. „Zeszyty Naukowe UJ. Psychologia i Pedagogika”, z. 1.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2003: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria — rzeczywistość — perspektywy rozwoju*. Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2005: *Od spontanicznej twórczości dziecka przez edukację kreatywną do samorealizacji*. W: *Edukacja kreatywna*. Red. E. Zwolińska. Bydgoszcz.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D., 1993: *Rysunek dziecka*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa.
- Waloszek D., 1995: *Środki edukacji dzieci*. „Wychowanie Przedszkolne”, nr 9.
- Węglińska M., 2000: *Jak pracować z obrazkiem*. Kraków.
- Więckowski R., 1995: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa.
- Wilgocka-Okon B., 2003: *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa.
- Wojnar I., 2000: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa.
- Wygotski L.S., 1989: *Myślenie i mowa*. Warszawa.



DOROTA ŚWIDZIŃSKA

Ekspresja malarzy XX wieku jako inspiracja twórczych poszukiwań adolescentów

The expression of artists of the twentieth century as the inspiration for creative researches in the period of adolescence

Abstract: The article offers the way to carry on the art classes in modern education. It shows the specificity of the creative education place as the gallery of the modern art is where you cannot only find the most proper stationery and didactic base but also you can admire the pieces of the modern art. It is possible here to take part in gallery classes as well as in lectures of art matter organized especially for the groups of teenagers. The article shows the work of the most famous expressionists and pop art creators of the twentieth century and the meeting of the adolescents with that special kind of art which is full of emotion and activity. The most typical attitudes of young people are described in the article: the lack of self-confidence, a lot of doubts as to being creative, too much self-criticism but on the other hand egocentricity, nonchalance, too expressive behaviour, acts of aggression. It appears that thanks to taking part in trainings in action painting as well as in pop art ones the mentioned attitudes change into creativity, joyful creation, community spirit.

In conclusions of the article the real chance to stimulate personality and creativity of adolescents is taken into consideration; how the creative actions influence over self-confidence or friendly social attitude.

Key words: the modern art and the age of adolescence, adolescents and the modern art — the meeting, adolescent — creativity — joyful creation — community spirit, creative actions-self-confidence or friendly social attitude of adolescents.

Młodzież w wieku adolescencji to grupa szczególnie zwrócona na samych siebie, przejawiająca charakterystyczną nadwrażliwość w relacjach społecznych. Typowe postawy w tym wieku to z jednej strony zachowanie nacechowane przesadną pewnością siebie, nonszalancją, nadekspresją, często nawet agresją. Z drugiej jednak strony to ludzie o niewielkim życiowym doświadczeniu, niepewni własnych sądów i poczynań, często z niską samooceną wynikającą z pozycji w rodzinie i efektów edukacyjnych. To grupa ludzi mocno oczekujących na akceptację środowiska, a często mających problemy z samoakceptacją oraz posiadających pewność o nieskuteczności własnych działań i nieuchronnym niepowodzeniu (Oleszkiewicz, 1993). Często młodzi ludzie mają również wiele obaw związanych z tworzeniem. Odczuwają swoją niemoc twórczą w obliczu wybitnych arcydzieł sztuki. Dlatego by zainspirować młodzież do twórczych poszukiwań, istotne jest dostarczenie informacji dotyczących procesu twórczego oraz rozwiewanie obaw, których źródłem są arcydzieła (Torrance, podaję za: Szmidt, 2005, s. 111—112).

Niewątpliwie jednym z warunków przyczyniających się do przełamania barier tworzenia młodzieży w wieku adolescencji może być poznawanie i doświadczenie warsztatu powstawania dzieł sztuki pod kierunkiem artysty. Taką możliwość stwarzają współczesne instytucje sztuki: muzea i galerie, które równoległe z programem wystawienniczym realizują programy edukacyjne (Byszewski, 2009), umożliwiając młodym odbiorcom polisensoryczne poznawanie sztuki. Przykładem takich działań są warsztaty edukacyjne prowadzone w Miejskiej Galerii Sztuki Współczesnej „Arsenal” w Białymstoku. W instytucji tej w celu praktycznego upowszechniania podstawowych zagadnień sztuk wizualnych, a w szczególności problemów dotyczących sztuki współczesnej został powołany Samowystarczalny Plac Zabaw „Arsenal”. W tym miejscu, które sprzyja inicjatywom twórczym ludzi w każdym wieku — od przedszkolaka do emeryta — odbywają się warsztaty malarskie pod kierunkiem instruktora — artysty plastyka. Działania organizowane w Samowystarczalnym Placu Zabaw „Arsenal” w sposób szczególny mogą sprzyjać twórczości młodych ludzi, gdyż stawiają ich w warunkach niezwykłych (przestrzeń wyposażona w specjalistyczne zaplecze materiałowe) oraz stwarzają możliwość zetknięcia się z wybitnymi jednostkami.

Jedną z twórczych inicjatyw zorganizowanych w tej placówce były warsztaty prowadzone przez artystę plastyka dla młodzieży w wieku adolescencji pokazujące kulisy ekspresji malarzy XX wieku. Celem warsztatów było umożliwienie młodzieży kontaktu z dziełem sztuki współczesnej i tworzenia pod wpływem osobistego odbioru obrazu, poznanie i zastosowanie technik malarskich, jakimi posługiwali się artyści amerykańscy. Ważnym celem warsztatów była próba budowania poczucia własnej

wartości młodych ludzi, czerpania przyjemności i satysfakcji z tworzenia oraz publicznej ekspozycji efektów działań młodzieży na wystawie w galerii sztuki.

Jednym z głównych założeń warsztatów było pobudzenie ekspresji twórczej młodych ludzi poprzez zapoznanie ich z kulisami malarstwa *action painting* i popart, kierunków, które powstały i rozwinęły się w USA po II wojnie światowej — w latach 1945—1965. Na warsztatach zwrócono uwagę na wybranych przedstawicieli tych kierunków, którzy w sposób szczególny wypracowali swój własny, oryginalny styl malowania, stworzyli indywidualny sposób komponowania przestrzeni obrazu oraz specyficzną metodę kładzenia farby na podłożu malarskim. Działania były skoncentrowane wokół sylwetek amerykańskich artystów XX wieku, takich jak: Jackson Pollock, Mark Rothko, Willem de Kooning, Andy Warhol, Roy Lichtenstein i Tom Wesselmann. Wszystkich tych twórców łączyło jedno: w swojej sztuce doszli do przekonania, iż obraz, żeby odpowiednio oddziaływał na widza, musi być duży (Rose, 1991).

Uczestnicy warsztatów po wysłuchaniu wykładu na temat twórczości wymienionych artystów mieli możliwość w sposób warsztatowy odkryć tajniki powstawania ich obrazów. Prace tworzone były na dużych, trzy-metrowych formatach brystolu, rozłożonych na podłodze. Zajęcia zaplanowano na 3 godziny pracy w grupie liczącej 15 osób. Do dyspozycji młodzieży przygotowano litrowe pojemniki z farbami, szerokie pędzle, wałki malarskie, szpachle budowlane, gąbki oraz inne niezbędne materiały i narzędzia (fot. 1).

Grupa warsztatowa pomimo przygotowania teoretycznego, nie spodziewała się, że twórczość *action painting* i popart w praktyce jest tak frapująca i wciągająca. Po początkowym onieśmieleniu nowym miejscem pracy i skalą działań, kiedy pierwsze skrępowanie minęło, młodzi ludzie rozpoczęli swoją malarską ekspresję.

Uczestnicy warsztatów byli podzieleni na grupy; ich działania odpowiadały warsztatowi malarskiemu wybranego artysty.

Ekspresja jednej z grup inspirowana była twórczością Jacksona Pollocka, który tworzył unistyczne, jednorodnie kompozycje malarskie metodą *all over*. Jego dzieła to potężne, wielometrowe płótna, które autor/malarz rozkładał na ziemi w swoim ranczo na pustyni. Technika malarska Pollocka polegała na zalewaniu, skrapianiu, płamieniu płócien farbami. Współcześni mu krytycy nazwali tę technikę drippingem (ang. *drip* — kapnąć). Artysta często chodził po swoich świeżo malowanych płótnach bosymi stopami, dodatkowo mieszając farby. Taka technika tworzenia wiąże się z niebagatelną rolą przypadku (Majewska, 1974). Zaangażowani uczestnicy warsztatów używali podziurawionej butelki, puszki, wyciskali farbę bezpośrednio z tuby, rozpryskiwali pigmenty za pomocą

pędzli i patyków. Na rozłożonym podłożu powstawały sploty linii, plam i kolorów. Obraz wcielonych artystów wybuchał intensywnością barw i emocji. Uczestnicy mocno weszli w rolę ekspresyjnego twórcy. Posługując się techniką kapiącej farby i gestu malarskiego, w pełni wykorzystywali i rozwijali ten rodzaj malarstwa w najbardziej kreatywny, a jednocześnie dekoracyjny sposób (fot. 2). „Nie były to zwykłe plamy. Każda warstwa, struga, kropla czy kleks sprawiały wrażenie, że coś się tam dzieje. Do naszej pracy wykorzystaliśmy rozciętą butelkę, do której wlewałyśmy farbę. Trzymałyśmy butelkę w odpowiednich miejscach, a farba swobodnie wyciekała na nasze dzieło” (Basia Kujalowicz).



Fot. 1. Praca nad postacią kobiecą w stylu Willema de Kooninga. Fot. D. Świdzińska

Postacią przewodnią drugiej grupy młodzieży był Willem de Kooning, przyjaciel, a zarazem rywal Jacksona Pollocka. Najślynniejszymi pracami de Kooninga są jego cykle kobiet malowanych skrajnie ekspresyjnie. W tych pracach tworzonych na granicy transowego obłędu i wyczerpania artysta ocierał się niemal o granice malarstwa. Był on pierwszym malarzem dokonującym tak totalnej destrukcji postaci ludzkiej. Jego obrazy wyglądają jakby malarz gwałtownie rzucał się z pędzlem na zagruntowany blejtram lub jakby bezładnie i bez żadnego planu wycierał



Fot. 2. Działania malarskie a'la Jackson Pollock. Fot. D. Świdzińska

brudne pędzle o płótno. W rzeczywistości obraz zatytułowany *Kobieta 1* de Kooning malował przez 18 miesięcy. Malując, raz szedł w stronę realizmu, to znów dekonstruował, zamazywał kształty, zbliżając się do abstrakcji (Thompson, 2006). Młodzi ludzie pracujący w stylu Willema de Kooninga powinni byli wyzwolić w sobie odpowiednią dawkę twórczej agresji, niezbędnej do uzyskania skrajnie ekspresjonistycznego wizerunku kobiety. Ten zespół, nie zdając sobie z tego sprawy, stanął przed zadaniem najtrudniejszym. Zadanie namalowania wielkiego obrazu w stylu Willema de Kooninga miało jedną podstawową barierę do pokonania, od której wolne były pozostałe grupy. Trudność polegała na przekroczeniu bariery psychologicznej, polegającej na ingerencji w ludzki wizerunek. Trzeba było postać nagiej kobiety zdekonstruować — zmienić jej tradycyjny, funkcjonujący w stereotypowym, społecznym mniemaniu obraz. Według metody twórczej de Kooninga, postać należało odrealnić, by następnie niektóre fragmenty przywrócić realności, a inne pozostawić niewidoczne lub zmienione. Przy tym trzeba było to zrobić ekspresyjnie, posługując się emocjonalną wyrazistością. Bariery psychologiczne i kulturowe są w tym wypadku bardzo silne. Młodzi ludzie dzięki działaniu w grupie oraz twórczym korektom instruktora Galerii

„Arsenał” potrafili ostatecznie sprostać zadaniu. Mniej odważni w miarę powstawania dzieła poszli w ślady lidera grupy i także wnieśli swój wkład w kreację ekspresyjnej, spontanicznie namalowanej kobiety, o dzikim, wręcz pierwotnym wyrazie twarzy (fot. 3). „Nasza Kobieta wyszła inna, ale spodobała nam się i wszyscy byliśmy zadowoleni z efektu naszej pracy. Chętnie powtórzyłabym to doświadczenie” (Emilia Zajkowska).



Fot. 3. Efekt pracy według zasad malarskich Willema de Kooninga. Fot. D. Świdzińska

Kolejna grupa uczestników warsztatów w swojej twórczości kierowała się techniką malarską *à la* Mark Rothko. Jego delikatne, „ponadczasowe”, płaskie plamy barwne, stale powtarzające układ jednego obrazu, z trudem pozwalają się domyślić źródeł inspiracji. Do końca życia artysty w jego obrazach królują poziome, ułożona jedna nad drugą płaszczyzny koloru. Nad dekoracyjnością tych płócien dominuje spokój i ład kompozycji. Najważniejsza dla Rothki jest podskórna energia obrazu, która niemal zniewala widza stojącego blisko. Odbiór jego płócien ma charakter czysto zmysłowy. Jest to zgodne z tym, co mówił sam artysta o malarstwie: „[...] kolor działa na zmysły, a kreska to chłodny intelekt” (Baal-Teshuva, 2003, s. 57). Grupa tworząca obraz techniką tego artysty bardzo skoncentrowana przystąpiła do pracy, tak jak czynił to sam mistrz, kładąc na płótno swoje potężne, kontemplacyjne płaszczyzny kolorów. Młodzież w skupieniu próbowała wczuć się w twórczość artysty. „Praca przebiegała spokojnie, systematycznie pokrywałyśmy płaszczyzny kolejnymi warstwami farby. Używałyśmy wałków i szerokich pędzli do ścian, jednak starając się robić w miarę możliwości delikatnie, by były widoczne miejsca przenikania się barw. Założyłyśmy, że pociągnięcia pędzli i wałków będą przebiegały tylko pionowo i poziomo, co dało wrażenie harmonii i statyczności” (Urszula Wróblewska).

Kilku uczestników warsztatów zgłębiało kulisy popartu, kierunku całkowicie odmiennego w założeniach od abstrakcyjnego ekspresjonizmu; twórcy popartu porzucają abstrakcję, gardzą wręcz ekspresyjnym przeżywaniem dzieła. Swoją i widza uwagę kierują na przedmiot. Eksploatują reklamę, obrazkową sztampę, banał oraz kiczowatość. Twórczość malarzy popartu bazuje na gotowych elementach, pracach innych twórców, przedmiotach codzienności, opakowaniach, śmieciach. Sztuka zostaje strącona z piedestału, staje się antyintelektualna, masowa, „fabryczna” (Włodarczyk, 1996).

Główną postacią, której warsztat zgłębiali młodzi ludzie, był Andy Warhol, nazywany papieżem popartu. Jako emigrant ze Słowacji zaczął karierę, robiąc zdjęcia i pracując w reklamie. Zasłynął jako twórca wielkich sitodrukowych grafik przedstawiających butelki coca-coli, puszki z zupą Campbell, zmultiplikowane wizerunki słynnych gwiazd i symbole popkultury: Marilyn Monroe, Myszkę Miki, Elvisa Presleya, Mao Tse-Tunga, czy też siebie samego. Warhol był mistrzem autokreacji i skrajnym cynikiem. Mawiał: „największą sztuką jest sztuka robienia pieniędzy”. Szokował serią grafik związanych ze śmiercią, przedstawiających krzesło elektryczne. Był twórcą pierwszych awangardowych filmów wideo. Filmy te, eksploatujące ludzki biologizm, perwersyjne i homoseksualne, trafiły w czas rewolucji seksualnej i swobody obyczajów

i przynosiły autorowi duże zyski. Owo ciągle kreowanie siebie, bycie w obiegu za wszelką cenę było główną strategią artystyczną Andy'ego Warhola (Kisielewski, 1999). Młodzież, zaabsorbowana jego oryginalną twórczością, z pełnym zaangażowaniem realizowała projekty.

Innym artystą, którego warsztat malarski naśladowali młodzi ludzie, był Roy Lichtenstein, parodiujący amerykańskie malarstwo XX wieku i czerpiący inspiracje z brukowych pism oraz komiksów gazetowych w odcinkach. Wykorzystywanie banału i stereotypu stało się znakiem rozpoznawczym artysty. On pierwszy zastosował w celu namalowania obrazu rastry, tzn. punkty graficzne, które zagęszczane lub powiększane, widziane z daleka, tworzyły barwne płaszczyzny. Obrazy Lichtensteina są jednocześnie parodią i afirmacją komiksu.

Interesującym wyzwaniem twórczym była dla jednej z grup młodzieży technika Toma Wesselmana, który przetwarzał w stylu popartu wielki temat europejskiego malarstwa — akt kobiecy. Jego płaskie, ostre w kolorach, planszowe aranżacje przestrzenne uzupełniane były prawdziwymi meblami i różnorodnymi rekwizytami. Prace Wesselmana to sterylne, banalne łazienki i sypialnie, które stają się stereotypami kobiecości, bardzo charakterystycznymi dla amerykańskiej sztuki popularnej lat sześćdziesiątych.

Uczestnicy warsztatów w swojej ekspresji inspirowali się również twórczością Jaspersa Jonesa, który w twórczych działaniach badał symbole i stereotypy z nimi związane. Mit Ameryki oraz powielanie form to dwa najważniejsze elementy jego sztuki. Jones stworzył emblematy popartu: flaga, tarcza strzelnicza, cyfra, puszką (Kowalska, 1989). Powstały obrazy o obrazach, obrazy — przedmioty. Flagi to obrazy, ale też przedmioty, które można położyć jeden na drugim. Jako jedyny artysta pop Jasper Jones posiadał znakomity warsztat malarski i wyczucie kolorystyczne. „Czy to jest obraz, czy flaga? Moją flagę malowałam nie po to, by zadać to pytanie, ale wyłącznie dla samej ciekawości zamienienia symbolu narodowego Polski w dzieło sztuki. Flaga, którą stworzyłam, nie jest nudnym odzwierciedleniem patriotycznych ambicji, jest indywidualną wizją flagi zamienionej w obraz” (Justyna Szeremeta).

Zespoły bawiące się wesołą, kolorową, bezpretensjonalną twórczością popartu pracowały w odmiennym nastroju niż inne grupy. Ogromna głowa Johna Lennona, ręka z wycelowanym rewolwerem czy wielkie usta z papierosem — to prace sprawiające młodzieży prawdziwą, wręcz dziecięcą radość. Zwłaszcza że niektórzy z uczestników pamiętali zdjęcia własnych rodziców noszących na koszulkach podobne wizerunki w czasach swojej młodości, czyli w erze posthippisowskiej (for. 4).



Fot. 4. John Lennon w Białymstoku. AD 2010. Fot. D. Świdzińska

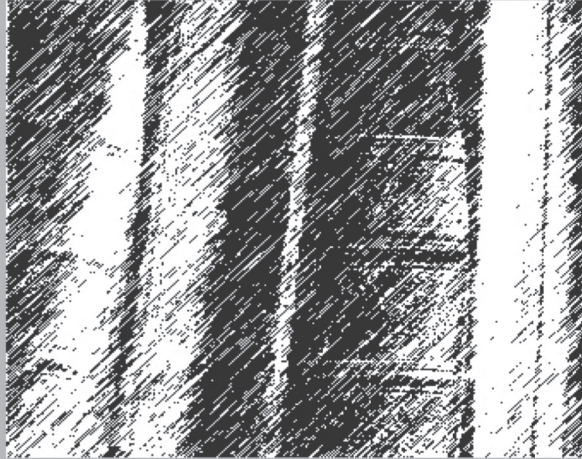
Warsztaty, które młodzi ludzie odbyli w galerii sztuki współczesnej, dowodzą, że — jak twierdzi Joseph Beuys — „każdy może być artystą” (Beuys, 1990, s. 136). Potrzebne jest tylko stworzenie optymalnych warunków pracy przy jednoczesnym wyzwoleniu maksymalnej motywacji. Po przeprowadzeniu działań można było zaobserwować, jak z twarzy młodych ludzi znika poczucie nudy, rutyny, niemożność znalezienia przyjemności. Niewątpliwie dzięki temu przedsięwzięciu zostało w pewien sposób przełamane charakterystyczne dla młodzieży w wieku adolescencji przekonanie o nieskuteczności własnych działań twórczych i nieuchronnym niepowodzeniu. „Dane mi było robić coś, na co albo nie miałbym ochoty, albo czasu. A pomimo wcześniejszego marudzenia, jestem szczęśliwy, że tam byłem” (Karol Wiśniewski). Młodzi ludzie, poznając kulisy powstawania obrazów malarskich znanych amerykańskich artystów, mogli przełamać swój lęk, obawę przed arcydziełem. Dzięki ich twórczości subiektywnej, będącej samodzielnym powtórzeniem drogi do odkrycia, którą ktoś inny już przebył, zapisując się w dziejach kultury (Pietrasiniński, 1969), uczestnicy warsztatów mieli szansę pokonania pewnych barier tworzenia, często związanych z niewiedzą na temat powstawania dzieła. Młodzież do chwili wcielenia się w artystów *action painting* i po-

partu nie uświadamiała sobie, że twórczość to zdolność wyjścia poza to, co powszechne i oczywiste, że rozumie się ją jako zdolność do myślenia wolnego od schematów i reguł, myślenia abstrakcyjnego i elastycznego. Dzięki doświadczeniu sztuki w sposób niestandardowy młodzi ludzie mieli szansę spojrzeć na nią z różnych perspektyw. W końcowej fazie projektu uczestnicy warsztatów z entuzjazmem wyrażali się o tego typu działaniach, byli zadowoleni z zaskakujących i nieoczekiwanych efektów twórczych swoich prac i usatysfakcjonowani nimi.

Niewątpliwie tego typu edukacja artystyczna prowadzona cyklicznie w galeriach sztuki współczesnej może być impulsem do stymulowania możliwości twórczych młodych ludzi w wieku adolescencji. Poznawanie warsztatu ekspresji artystów może być inspiracją do ich własnych poszukiwań twórczych oraz może przyczyniać się do rozwoju badawczej postawy młodzieży wobec świata sztuki.

Bibliografia

- Baal-Teshuva J., 2003: *Mark Rothko. Malarstwo jako dramat*. Kolonia.
- Beuys J., 1987: *Każdy artystą*. Tłum. K. Krzemień. W: *Zmierzch estetyki — rzekomy czy autentyczny?* Red. S. Morawski. T. 2. Warszawa.
- Beuys J., 1990: *Teksty, komentarze, wywiady*. Wyboru dokonał, oprac. i wstępem poprzedził J. Jedliński. Warszawa.
- Byszewski J., 2009: *Konferencja „Edukacja a nowoczesne muzeum”*. Kraków.
- Kisielewski A., 1999: *Sztuka i reklama. Relacje między sztuką i kulturą*. Białystok.
- Kowalska B., 1989: *Od impresjonizmu do konceptualizmu. Odkrycia sztuki*. Warszawa.
- Majewska B., 1974: *Sztuka Inna, sztuka ta sama. Dubuffet, De Stael, Wols, Pollock*. Warszawa.
- Oleszkiewicz A., 1993: *Adolescencja*. Warszawa.
- Pietrasiński Z., 1969: *Sam sięgaj do psychologii*. Warszawa.
- Rose B., 1991: *Malarstwo amerykańskie dwudziestego wieku*. Warszawa.
- Szmidt K.J., 2005: *Pedagogika twórczości. Idee — aplikacje — rady na twórczą drogę*. Kraków.
- Thompson J., 2006: *Jak czytać malarstwo współczesne*. Kraków.
- Włodarczyk W., 1996: *Pod znakiem abstrakcji. Sztuka lat czterdziestych i pięćdziesiątych*. W: *Sztuka świata*. T. 10. Warszawa.



RYSZARDA EWA BERNACKA, DOROTA TURSKA

Mandala jako forma ekspresji młodzieży W kręgu jungowskich inspiracji

**Mandala as a form of expression for young people
Within the terms of reference of Jungian inspirations**

Abstract: C.G. Jung introduced the idea of eternal and archetypal Mandala to psychology. He believed that the process rhythms of the approach and retreat of the *Ego* and the *Self* are written in the forms of Mandala, and that they guide human psychic life. The article presents the basic principles of psychological analysis of Mandala drawing: colour, number and shape analysis as well as the stages of the Great Round. It shows the therapeutic, diagnostic and above all — expressive value in the process of constructing young people's own identity.

Key words: Mandala, C.G. Jung, the *Ego*, the *Self*, the Great Round Mandala.

Wprowadzenie

Słowo „mandala” pochodzi z sanskrytu, oznacza koło lub centrum o znaczeniu magicznym (Popek, 2003), rozumiane jako uniwersalna reprezentacja zespolenia, harmonii i perfekcji (Curry, Kasser, 2005). Wspólny ludzom na przestrzeni dziejów „nieodparty urok koła” (Snyder, 1999) zaznaczał się zarówno w prastarych rytuałach związanych z kolistą wędrówką słońca i księżyca, budowaniu kamiennych kręgów, jak i w personifikacji boga jako ognistej kuli. Forma mandaliczna to również pierwszy kształt, jaki obserwuje się w ekspresji plastycznej dzieci od ok. 2. roku życia, we wszystkich kulturach świata. Okres w rozwoju ontogenetycznym, w którym ujawnia się taka ekspresja — zdaniem psychologów (Fincher, 1994; Popek, 2003) — nie jest przypadkowy: to manifestacja nabywania przez dziecko świadomości siebie. Zasygnalizowany związek pomiędzy rysunkiem mandali a wyrażaniem i komunikowaniem się z własną psychiką najpełniej przedstawił Carl Gustaw Jung, nawiązując także do własnych doświadczeń: „[...] mandala rysowana każdego ranka zdawała się korespondować z moim wnętrzem w danej chwili. Stopniowo odkrywałem, czym naprawdę mandala jest: Jaźnią, całością osobowości, która — gdy wszystko dobrze pójdzie — może być harmonijna” (Jung, 1965, s. 65).

Wprowadzona przez Junga do psychologii idea mandali jest głęboko zakotwiczona w autorskiej teorii psychiki. To zasadniczy powód, dla którego następna część artykułu zostanie poświęcona sygnałnej prezentacji stanowiska teoretycznego Junga, wraz ze wskazaniem przykładowej literatury. Dopiero odniesienie do kontekstu teoretycznego umożliwia przedstawienie idei mandali (kolejne rozważania) i ukazuje aplikacyjne funkcje procesu rysowania: ekspresyjną, diagnostyczną i terapeutyczną.

Rysunek mandali jako narzędzie diagnozy najpełniej wykorzystuje od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku Joan Kellog. Jej dziełem jest teoretyczna i graficzna koncepcja Wielkiej Rundy Mandali, pozwalającej na zidentyfikowanie stadium rozwoju psychiki, w którym obecnie znajduje się osoba wykonująca rysunek (Kellog, 1992, 2002). Diagnoza taka staje się podstawą procesu terapii małżeństw, czy szerzej: rodzin (Frame, 2006). Rysowanie mandali jako formę redukcji lęku w procesie terapii dzieci — ofiar przemocy domowej lub szkolnej — proponują Nancy Curry i Tim Kasser (2005).

Nasze rozważania koncentrują się jednak na ekspresyjnej funkcji mandali. Jak podkreśla Beverly Snyder (1999, s. 32), „materiał, który wyłania się z rysunku, oddaje wewnętrzną wiedzę, kim jesteśmy i co czujemy. Wiedza ta »staje przed nami« i wyraża psychiczny świat w spo-

sób bardziej trafny niż czynią to słowa”. Rysowanie mandali jako forma ekspresji szczególnie zalecane jest od okresu dorastania, kiedy to młody człowiek podejmuje próby samookreślenia, silnie poszukuje własnej tożsamości, przeżywa niepokój i rozczarowania samym sobą. Wykonanie rysunku może jednocześnie być szansą na zrozumienie własnej psychiki, jak i sformulowaniem bardzo indywidualnego komunikatu dla wychowawców, pedagogów, psychologów, specjalistów pracujących w służbie zdrowia czy rehabilitacji (Warren, 1993). Artykuł ten ma na celu prezentację mandali jako metody pracy z dorastającymi, aby komunikat taki miał szanse zarówno pojawić się, jak i być właściwie odczytany.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że mandala jest techniką projekcyjną. Przy dużej popularności w praktyce klinicznej techniki projekcyjne poddawane są krytyce zwłaszcza w aspekcie oceny parametrów psychometrycznych (Anastasi, 1982; Dawes, 1994; Lilienfeld, 1999). Jednoznaczna ocena statusu naukowego wspomnianych technik nie jest prosta. Przychyłając się do opinii zawartej w literaturze przedmiotu (Cronbach, Meehl, 1955; Messick, 1995), warto podkreślić, że techniki projekcyjne są bardziej lub mniej trafne z punktu widzenia założonego celu diagnozy. Z jednej strony ich rzetelność statystyczna mierzona wskaźnikiem cyfrowym może być nieokreślona, ale z drugiej strony dostarczają informacji, których nie da się sprowadzić do liczby i uzyskać za pomocą standardowych technik kwestionariuszowych. W takim przypadku trafność przyrostowa, a zwłaszcza terapeutyczna technik projekcyjnych jest użyteczna pomimo zastrzeżeń co do ich przydatności naukowej określonej parametrami statystycznymi (zob. Lilienfeld, Wood, Garb, 2002; Straś-Romanowska, 2003).

Jungowskie inspiracje: dynamiczne poszukiwanie harmonii

W ujęciu Carla Gustava Junga (1993a) na całość psychiki składają się zróżnicowane, lecz współdziałające ze sobą struktury, takie jak: Ego, nieświadomość indywidualna i jej kompleksy, nieświadomość zbiorowa i jej archetypy (*persona*, *anima* i *animus*, cień) oraz Jaźń. Ego to świadoma psychika, w której skład wchodzi uświadomione spostrzeżenia, wspomnienia, myśli i uczucia. Jest odpowiedzialna za poczucie tożsamości oraz ciągłości. Nieświadomość osobowa składa się z tych doświadczeń jednostki, które były początkowo świadome, lecz zostały wyparte,

zapomniane, zlekceważone, lub tych, które były zbyt słabe, by wywrzeć świadome wrażenie. Nieświadomość zbiorowa z kolei jest magazynem, w którym znajdują się ukryte ślady pamięciowe będące spuścizną przeszłych doświadczeń naszych przodków. Ma ona charakter uniwersalny (jest mniej więcej taka sama u wszystkich ludzi) oraz stanowi podłoże całej osobowości. Archetyp jako jednostka strukturalna nieświadomości zbiorowej stanowi instynktowną i psychicznie konieczną reakcję na określoną sytuację. Archetypy przejawiają się w snach, wizjach oraz stanach transowych i skłaniają każde pokolenie do powtarzania, a także rozwijania stale tych samych doświadczeń.

Bardzo ważnym elementem, który stanowi centrum osobowości i wokół którego koncentrują się inne systemy, jest Jaźń. To ona zapewnia osobowości jedność, równowagę i stabilność. Jaźń (nadświadomość) to stan, w którym człowiek identyfikuje się z tym, co w nim jest świadome, i z tym, co w nim jest nieświadome. *Psyche* (całość psychiczna, w skład której wchodzi to, co świadome, i to, co nieświadome) jest dynamiczna. Poszczególne elementy psychiki kompensują się wzajemnie, uzupełniają i ścierają, prowadząc „nieustanną grę”. Konflikty i przeciwieństwa między elementami *psyche* są warunkiem przepływu energii psychicznej, która znajduje wyraz w postaci aktualnych sił (życzenia, chęci, uczucia, odwagi, dążenia) lub sił potencjalnych (dyspozycji, zdolności, tendencji, skłonności i postaw). *Psyche* jest dynamiczna w tym sensie, że nie może długo utrzymywać całkowitej równowagi, ale przemienia się w tzw. procesie indywiduacji. Podstawową zasadą rządzącą wymianą energii między elementami osobowości jest zasada przepływu energii z systemu o wysokim potencjale do systemu o niskim potencjale. System słaby dąży do podwyższenia swej pozycji kosztem systemu silnego, co powoduje wzrost napięcia w osobowości, ponieważ część energii będzie usiłowała przemieścić się ze sfery świadomej do nieświadomej. Jednostronny rozwój osobowości zawsze powoduje konflikt, napięcia, przeciążenia, równomierny rozwój osobowości natomiast jest źródłem harmonii, odprężenia i zadowolenia. Proces indywiduacji polega na takim przekształceniu *psyche*, aby identyfikacja człowieka z Ego zmieniała się w identyfikację z Jaźnią. Życie psychiczne to ciągle zbliżanie i oddalanie się Ego i Jaźni; rytmy tego procesu znajdują swoje odbicie właśnie w formach mandali. Spontaniczne ukazywanie się mandal w snach, wyobraźni i dziełach sztuki informuje, iż indywiduacja trwa (zob. Jung, 1993b; Hall, Lindzey, 1994). Efektem przejścia tego procesu jest osiągnięcie przez człowieka pełni psychicznej, wolności i harmonijna jedność osobowości z Jaźnią.

Jungowskie inspiracje: mandala jako forma ekspresji

Jak już wspomniano, rysowanie mandali stanowi naturalną część procesu indywiduacji, a motywem mandali jest przecucie centralnego punktu w psychice, względem którego wszystko jest zrelacjonowane, który wszystkiemu nadaje porządek i stanowi źródło energii. Energia tego punktu przejawia się w nieodpartej potrzebie, by stać się tym, czym się jest (Jung, 1993b). Jaźń jest — zdaniem Junga — celem rozwoju psychicznego, a symbol mandali odgrywa szczególną rolę w działaniu psychiki ludzkiej.

W okresie dorastania, przy spadającym zainteresowaniu adolescentów ekspresją plastyczną, mandala zachęca młodych ludzi swoją prostotą i swobodą. Dorastający ma możliwość pozostawienia śladu swojej indywidualności, doznania poczucia kompetencji, co wpływa pozytywnie na jego obraz samego siebie, wiarę we własne siły i przyczynia się do kształtowania pozytywnej samooceny — jakże wrażliwej i niepewnej.

Rysowanie mandali ma ogromny walor ekspresyjny. Poprzez rysunek dorastający komunikuje treści psychiczne, informuje o swoich potrzebach, najbardziej intymnych, często niewyrażonych emocjach, sygnalizuje swój stosunek do innych ludzi, do różnych obiektów w otoczeniu zewnętrznym, ujawnia swój świat wartości.

Mandala pozwala poznawać lepiej samego siebie, gdyż dostarcza informacji o stanie psychiki rysującego, niedostępnym świadomemu poznaniu. Jest więc sposobem wniknięcia do psychiki i przedstawienia jej poprzez znak ikoniczny (Gawda, 2007; Karolak, 2004). Młody człowiek szukający odpowiedzi na pytania: Jaki jestem?, Dokąd zmierzam?, Jaki mam być?, Co mam teraz zrobić?, porównuje się z innymi, traktując ich jako zwierciadło, w którym uczy się rozpoznawać siebie. Tymczasem rysując i analizując mandale, sam może znaleźć trafne odpowiedzi na nurtujące go kwestie. Rysowanie mandali jest wyprawą w głąb własnej psychiki, spotkaniem ze swoim indywidualnym lustrem, rodzajem kontemplacji, dialogu, spotkaniem z Jaźnią (Popek, 2003; Snyder, 1999; Karolak, 2004).

Tworzenie mandali — zgodnie z ideą Junga — wpływa na rozwój psychiczny młodych ludzi, jako że:

— staje się narzędziem odkrywania siebie — osobisty symbol ujawnia, kim człowiek jest i jaka jest jego psychika w danym momencie oraz do czego dąży, co w ujęciu procesualnym pozwala młodemu człowiekowi poznać swoją unikalną tożsamość,

- jest wyrazem poszukiwania samorealizacji — analizowanie poznawcze mandali przy zaangażowaniu stanów emocjonalnych i procesów motywacyjnych zaspokaja potrzebę autonomii; młody człowiek wypracowuje własny pogląd na stan swojej psychiki i reguły nią rządzące, może sam decydować i przyjmować odpowiedzialność za kierunek swojego rozwoju,
- ma moc *katharsis*, ponieważ wyrażanie wewnętrznych konfliktów w kręgu mandali — własnej sakralnej przestrzeni — to rzutowanie ich na zewnątrz siebie; takie bezpieczne uzewnętrznienie treści nieświadomości redukuje napięcie psychiczne i konstruktywnie je ukierunkowuje (Jung, 1993b; Karolak, 2004).

Komponowanie mandali

Do pracy potrzebny jest odpowiedni materiał: biały papier formatu A4 (lub większy) oraz kredki, farby, flamastry — do wyboru. Można pracować w ciszy lub z muzyką w tle, w nocy lub w dzień. Czas indywidualnej pracy jest nieokreślony. Jeśli człowiek czuje taką potrzebę, to może namalować jedną mandalę lub nawet kilka danego dnia. Mandalę można wykonywać samodzielnie, ale też można ją rysować w grupie pod kierunkiem nauczyciela, trenera, opiekuna.

Właściwie nie ma ściśle określonej instrukcji rysowania mandali. Jednak wydaje się, że dla celów instruktażowych warto podjąć próbę skonstruowania takiej informacji (Fincher, 1994; Popek, 2003; Snyder, 1999).

Instrukcja — część 1

Skup uwagę na swoim wnętrzu. Jeśli chcesz, to zamknij oczy. Staraj się jak najmniej myśleć. Spójrz na kolory przed sobą. Wybierz kredkę, która uśmiecha się do ciebie. Być może czujesz, że kolor wybrał Ciebie. Narysuj tą kredką okrąg na całą stronę. Teraz, nie starając się myśleć, wypełnij okrąg różnymi dowolnymi kolorami i formami. Możesz wybierać kolory, które lubisz, lub tylko te, które wzbudzają w Tobie negatywne emocje. Zaczynaj rysować od środka koła do zewnątrz lub odwrotnie. Rysuj tak długo, aż stwierdzisz, że skończyłeś.

Instrukcja — część 2 (po narysowaniu mandali)

Teraz należy zidentyfikować właściwą pozycję mandali. Aby to zrobić, obracaj mandalę patrząc na nią pod wszystkimi kątami. Patrz na rysunek, a nie brzeg kartki i kieruj się wewnętrznym głosem, który powie Ci, jak jest dobrze. Kiedy znajdziesz właściwe ułożenie, zaznacz literą „g” górę rysunku. Napisz datę. Jeśli jest to kolejna mandala narysowana tego samego dnia, wówczas napisz jej numer. Teraz możesz zrobić dwie rzeczy do wyboru:

1. Umieść mandalę w dobrze widocznym miejscu w pomieszczeniu, w którym przebywasz dłużej i w którym czujesz się swobodnie. Spoglądaj na mandalę, kiedy tylko będziesz miał na to ochotę — na jej formy i barwy. Będzie to Twoja forma medytacji.

2. Możesz od razu po narysowaniu (albo po dowolnym okresie obserwacji) przystąpić do wstępnych czynności interpretacyjnych. Nadaj tytuł swojej mandali i zapisz go na pracy. Tytuł powinien być sumą pierwszego wrażenia, jakiego doznajesz, patrząc na mandalę z pewnej odległości.

Instrukcja — część 3 (wstępna analiza)¹

Weź kartkę i napisz:

Teraz najważniejsze dla mnie jest (wypisz kolor lub kolory, które są w środku mandali):

fioletowy —

Ten aspekt siebie prezentuję światu zewnętrznemu (wypisz kolor okręgu i grubość linii):

zielony i cienka —

Kolory (zrób listę kolorów w mandali, począwszy od dominującego — tego, którego jest najwięcej na rysunku — aż do tego, którego jest najmniej; wypisz je i stawiaj za każdym myślnik):

zielony —

fioletowy —

żółty —

Kształty (są to jakieś figury w Twojej mandali; zrób ich listę, podobnie jak to było w przypadku kolorów):

trójkąt —

słońce —

człowiek —

¹ Aby ułatwić zrozumienie zasad analizy, autorki przedstawiają je w odniesieniu do autentycznego wytworu mandali, pochodzącego ze zbiorów własnych (rys. 1).

Liczby (liczba może oznaczać liczbę narysowanych dużych elementów, ale też małych, np.: płatki kwiatów, strzałki, ramiona krzyża, gwiazdy; liczba może też być po prostu napisana):

3 (kąty trójkąta) —

1 (trójkąt, słońce, człowiek) —

4 (kończyny) —

7 (promieni słońca) —

W mojej świadomości jest (podziel w wyobraźni koło na pół i wypisz kolory z górnej części koła):

żółty —

W mojej nieświadomości jest (wypisz kolory z dolnej części koła):

fioletowy —



Rys. 1. Mandala jako materiał do przykładowej analizy i interpretacji

UWAGA: jeśli kolory są takie same w górnej i dolnej części koła, to piszemy tylko te kolory, których nie ma na mandali, lub te, których jest więcej w drugiej połowie.

Jestem niepewny (wypisz kolor szczególnie lekko nałożony, prawie niewidoczny).

Bardzo emocjonalnie reaguję na (wypisz kolor szczególnie mocno i grubo nałożony).

Wyparłem, stłumiłem emocje związane z (wypisz kolor, którego nie ma w Twojej mandali, spośród następujących: czerwony, niebieski, żółty):
niebieski —

czerwony —

Kolory kontrastowe (wypisz kolory, jeśli są w Twojej mandali w zestawach obok siebie: czerwony — zielony; niebieski — pomarańczowy; czarny — czerwony; żółty — czarny).

Pora roku (określ porę roku swojej mandali, patrząc na kolory, choć nie muszą wystąpić wszystkie z poniższej listy):

wiosna —

KOLORY WIOSNY to: żółty, różowy, lawendowy, fioletowy, zielony; KOLORY LATA: zielony, żółty, pomarańczowy, czerwony, błękit; KOLORY JESIENI: brązowy, pomarańczowy, złoty, kasztanowy; KOLORY ZIMY: czarny, szary, biały.

Zanotuj teraz przy każdym elemencie (kolor, kształt, liczba itd.) słowa, skojarzenia, wyobrażenia, wspomnienia, które przychodzą ci do głowy, gdy patrzysz na dany kolor w mandali.

Jeśli skończyłeś, to przeczytaj wszystko. W tym momencie możesz zacząć dostrzegać pewien schemat znaczenia zanotowany w słowach. Może lista zasugeruje Ci jakiś przewodni temat. Następnie spróbuj wyrazić centralny wątek swojej mandali wyprowadzony ze skojarzeń i weź pod uwagę tytuł mandali. Zapisz to zdanie lub tych kilka zdań. Jest to intuicyjny sens Twojej mandali, wyraz procesu indywidualności.

Po tych czynnościach przygotowawczych nadszedł czas na analizę psychologiczną.

Analiza psychologiczna

W analizie psychologicznej ważne są trzy elementy: analiza kolorów, kształtów i liczb (zob. Fincher, 1994; Jung, 1993b; Popek, 2003; Snyder, 1999).

Symbolika kolorów

1. Kolor umieszczony w centrum symbolizuje to, co jest w danym momencie najważniejsze.

2. Jeśli przeważa jeden kolor, to ukazuje on to, co chwilowo pochłania uwagę człowieka. Natomiast użycie szerokiej palety barw wskazuje, że energia psychiczna rozkłada się bardziej równomiernie.

3. Kolor okręgu — aspekt osoby, który jest prezentowany światu zewnętrznemu; to granice Ego:

- gruba linia koła — odizolowanie, postawa defensywna, głęboka introspekcja,
- zanikająca linia — otwartość na innych, rozproszenie poczucia tożsamości,
- widoczna cienka linia — dobrze zdefiniowane poczucie tożsamości, wyraźnie określone psychologiczne granice między „ja” i innymi.

4. Kolory w górnej części mandali informują o świadomości, w dolnej części o nieświadomości, na granicy czasowej (godziny 9 i 3) — idee znajdujące się między świadomością a nieświadomością.

5. Obszary, w których uwidacznia się szczególnie lekkie nałożenie kolorów, wskazują na niepewność, którą powodować może zmęczenie, smutek, zwątpienie w swoje siły. Kolory grubo nałożone podkreślają z kolei siłę emocji związaną z symbolizowaną przez ten kolor treścią.

6. Barwy podstawowe odzwierciedlają główne tendencje emocjonalne i potrzeby: kolor czerwony — siłę życia; niebieski — zdolność do tworzenia więzi i niesienia pomocy; żółty — wysoki poziom świadomości.

7. Kolory w mandali mają także swoje znaczenie we wzajemnych związkach:

- kolory w zestawach kontrastowych to wyraz napięć i walki przeciwstawnych tendencji psychicznych, np. czerwony — zielony: zależność i niezależność; niebieski — pomarańczowy: towarzyskość i samotność ambicjonalna; czarny — czerwony: konieczność podjęcia działań na rzecz zdrowia fizycznego i emocjonalnego; żółty — czarny: huśtawka nastrojów i samooceny,
- nieobecność któregoś z podstawowych kolorów informuje, że emocje z nim związane są tłumione, pozostają w uśpieniu lub znikły z pola widzenia,
- kolory pór roku: wiosny — wskazują na nowy wielki potencjał; lata — to niespełnienie, niedojrzałość; jesieni — zbieranie nagród, radość z sukcesu; zimy — ujawniają okres odpoczynku w rozwoju wewnętrznym.

8. Ważnym elementem analizy jest spojrzenie na kolory w mandali od dominującego po śladowy i interpretacja ich w sensie poznawczym, emocjonalnym i charakterologicznym. Pomocna w tej analizie może być syn-

tetyczna symbolika kolorów opracowana przez Stanisława Popka (2003). Warto zwrócić uwagę, że zwykle symbolika danego koloru nie jest do końca jednoznaczna. Rysujący po zapoznaniu się z nią powinien wybrać z tej charakterystyki znaczenie odczuwane przez siebie jako najbardziej trafne.

Symbolika liczby

Kolejny krok analizy odnosi się do liczb. Liczba może odnosić się do liczby narysowanych dużych elementów, ale też elementów małych, np. płatków kwiatów, strzałek, ramion krzyża, gwiazd. Liczba może też być po prostu zapisana.

Jeśli liczba jest większa niż 13, to dzielimy ją przez 2 lub 3, tak by można było dokonać analizy w odniesieniu do podanych kategorii:

- 1 lub 0 — wierność, zachwyty, niepowtarzalność, unikalny potencjał do stawania się,
- 2 — napięcie, wątpliwości, krytyka życia i siebie, separacja, konflikt, powrót harmonii,
- 3 — witalność, podniecenie, pragnienie niezależności, pragnienie heroicznej wyprawy w mrok snu i opowieści,
- 4 — potrzeba doświadczania równowagi, harmonii, porządku, zmierzanie do poznania siebie i wszechświata,
- 5 — aktywność, energia w obliczu celów, realizm w ocenie ich zdobycia,
- 6 — zakończenie aktywności lub dzieła, satysfakcja spełnienia, duma z osiągniętych celów, pogłębienie się poczucia duchowości,
- 7 — zakończenie jakiejś fazy, spełnienie ambicji, szczęście w odnajdowaniu siebie,
- 8 — silny wpływ archetypu Jaźni, niezwykle zrównoważona organizacja dobranych parami przeciwieństw idei, osób, która wnosi istotne zmiany w życie,
- 9 — okazja do dokonania syntezy w życiu, obecność dobroczynnych energii duchowych, które mogą wzmocnić wysiłki na rzecz rozwoju, potrzeba zrównoważenia fizycznego, umysłowego i duchowego,
- 10 — posłuszeństwo lub bunt przeciwko tradycyjnemu kodeksowi moralnemu, poczucie równowagi,
- 11 — konflikt stanowiący o ważnej zmianie, który doprowadzi do uświadomienia człowiekowi, kim rzeczywiście jest,
- 12 — wpływ czasu, zakończenie przedsięwzięcia, związku, doprowadzenie do zamknięcia jakiejś sprawy dotąd otwartej,
- 13 — wkroczenie w nową fazę życia, hamowanie kierunku rozwoju przez ciężar przeszłych niedokończonych spraw, potrzeba przygotowa-

nia się na wyzwolenie energii po okresie utrapień, zamętu i ciężkiej pracy (Fincher, 1994).

Symbolika kształtów

Określenie symboliki kształtów stanowi kolejny etap analizy mandali. Poniższa prezentacja ogranicza się do najczęściej występujących kształtów i ich symbolicznego znaczenia (osobom zainteresowanym znaczeniem innych kształtów warto polecić monograficzne prace Susan Fincher, 1994 i Joan Kellog 2002):

- błyskawica — zaktywizowanie się uśpionej energii wewnętrznej, obudzenie się intuicji, duchowości, wstrząsające: zmiany, spostrzeżenia, inspiracje, uzdrowienia,
- drzewo — obraz siebie i symbol Jaźni: złamane gałęzie i otwory — zapomniane rany, które żyją; bujne konary — dobre funkcjonowanie towarzyskie; bezlistne konary — stan uśpienia; korzenie odkryte — brak poczucia bezpieczeństwa; drzewo wychodzące poza koło — chęć wyjścia poza stare ograniczenia,
- kwiaty — przyśpieszenie cyklu rozwoju osobistego, spełnienie zadania, które wymagało wiele poświęcenia (liczba kwiatów, płatków — analiza liczby),
- motyl — symbol przemiany, potwierdzenie siły psychiki do ciągłego tworzenia siebie od nowa, zapowiedź odnowy,
- pajęczyna — wspomnienia z wczesnego dzieciństwa, ciągle transformacje Ego,
- ptaki — stado — niebezpieczeństwo, nikczemne pragnienia, pozytywna siła, aktywacja zdolności intelektualnych, uwolnione idee; ptaki lecące w dół — wzrost solidności, stałość, tolerancja; ptaki lecące w górę i w koło — intuicja, wiedza, świadomość wyższa siebie,
- serce — troska o związki osobiste, potrzeba skupienia się na tym, co ważne; serce złamane ze strzałą — rany, cierpienia, pobudzenie energii,
- tęcza — radość przejścia przez mroczny okres, rany wewnętrznego dziecka, wyzwalanie się potężnych energii samouzdrawiania (zob. Fincher, 1994).

Nadanie sensu całości

Po uwzględnieniu w analizie psychologicznej znaczenia kolorów, liczb i kształtów występujących w mandali należy zastanowić się nad nada-

niem całości uporządkowanego sensu. W tym celu prezentujemy przebieg postępowania interpretacyjnego w odniesieniu do wytworu zamieszczonego jako rys. 1 (s. 214).

Teraz najważniejsze dla mnie jest: *fioletowy* — poznawcza intuicja i badawcze podejście do świata, emocjonalna wrażliwość, w kontaktach interpersonalnych skłonność do pasji i posiadanie władzy. **Ten aspekt siebie prezentuję światu zewnętrznemu:** *zielona cienka linia* — człowiek o wyraźnych granicach, aktywny, potrzebuje uznania. **Kolory:** *zielony* — dobre funkcjonowanie poznawcze, w sferze emocjonalnej harmonia, w kontaktach interpersonalnych: chęć działania, poczucie dumy, potrzeba uznania; *fioletowy* — rosnąca sprawność intelektualna, emocjonalnie łagodna wrażliwość, rozwój uczuć wyższych, szlachetność postępowania; *żółty* — optymistyczne nastawienie do świata, ekspresja uczuć, w stosunkach międzyludzkich: empatia, towarzyskość, potrzeba uznania. **Kształty:** *trójkąt* — odrodzenie, kreatywność, coś nowego; *linie* — intuicja, duchowość. **Liczyby:** *3* — witalność, podniecenie; *1* — zachwyty, potencjał; *4* — zmierzanie do poznania siebie i wszechświata; *7* — zakończenie jakiejś fazy, spełnienie ambicji, szczęście w odnajdywaniu siebie. **W mojej świadomości jest:** *żółty* — optymistyczne nastawienie do świata, ekspresja uczuć, w stosunkach międzyludzkich: empatia, towarzyskość. **W mojej nieświadomości jest:** *fioletowy* — potrzeba uznania. **Wyparłem, stłumiłem emocje związane z:** *niebieski* — wyciszenie, dystans wobec otoczenia, osłabiona aktywność; *czerwony* — pragnienie znaczenia, władzy i sławy. **Pora roku:** *wiosna* — nowy wielki potencjał.

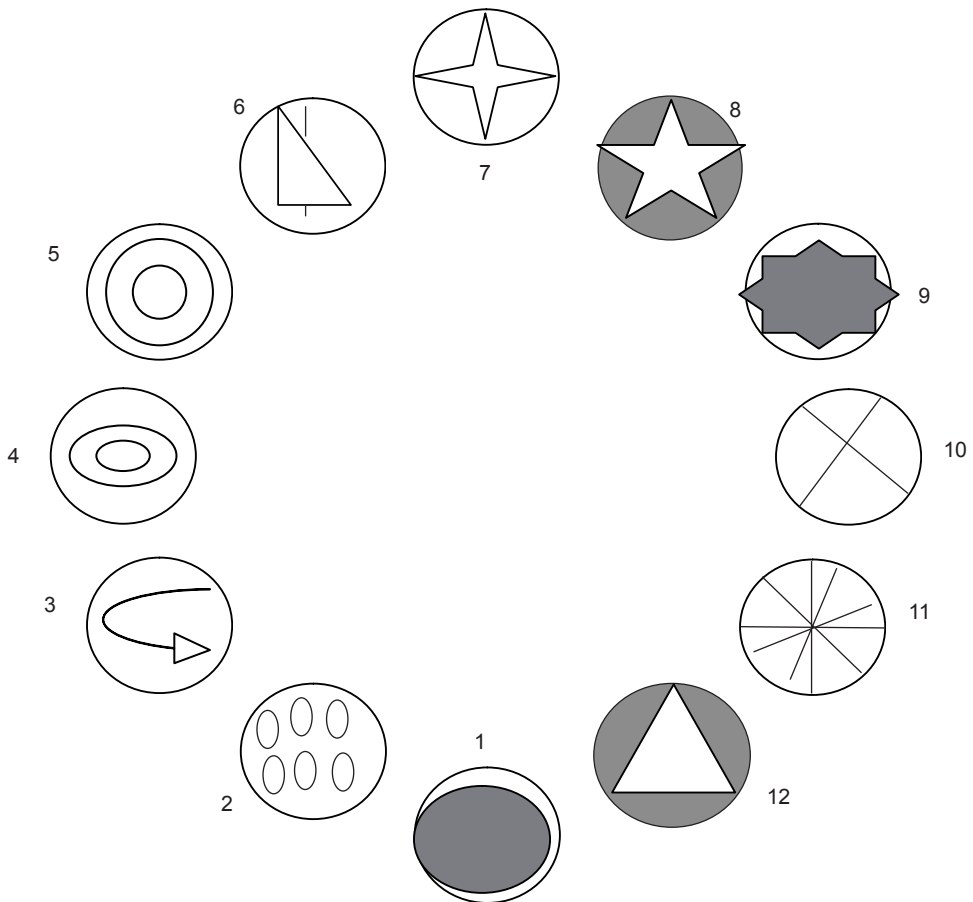
Jestem obecnie człowiekiem świadomym swojego dużego potencjału psychicznego. Intelktualnie i emocjonalnie funkcjonuję bardzo dobrze, mam badawcze i optymistyczne nastawienie do siebie i świata, odczuwam energię i pasję, a w stosunkach międzyludzkich jestem empatyczny i towarzyski. Jednak wyparłem moje pragnienie znaczenia, władzy i sławy, które domagają się zaspokojenia i ujawniają w kontaktach międzyludzkich. W mojej nieświadomości pojawiają się nowe potrzeby: wyciszenia, dystansu wobec otoczenia i zmniejszonej aktywności.

Stadia Wielkiej Rundy Mandali

Kolejnym ważnym aspektem analizy mandali jest określenie obecnego etapu rozwoju osobistego osoby rysującej. W tym celu pomocne są stadia Wielkiej Rundy Mandali.

Stadia Wielkiej Rundy Mandali oddają obraz relacji między Ego i Jaźnią służący do opisu ciągłego cyklicznego modelu osobistego wzrostu (Kellogg, 1992; Fincher, 1994). Wielka Runda składa się z dwuna-

stu prototypowych form mandalicznych. Każda z nich reprezentuje etap drogi psychicznego wzrostu, której charakter jest cykliczny, ponieważ psychika człowieka jest ciągle zmienna. Zidentyfikowanie wzoru swojej mandali najbardziej podobnego do wzoru z Wielkiej Rundy pozwala na określenie, na którym etapie znajduje się jednostka. Można ogólnie odczytać swój stan psychiczny i dowiedzieć się, co należy teraz zrobić, by wspomóc swoje siły psychiczne. Stadium tym warto przyjrzeć się bliżej, by umieć dokonać trafnej diagnozy.

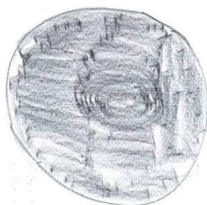


Rys. 2. Archetypowe stadia Wielkiej Rundy Mandali

Źródło: Fincher, 1994, s. 177.

Przykłady mandali zamieszczone w tekście, obrazujące kolejne stadia zostały wykonane przez uczniów lubelskich liceów podczas zajęć prowadzonych przez autorki artykułu.

Stadium 1. Próżnia (pierwotny początek cyklu)



Mandale w tym stadium to najczęściej koła w kolorze białym, ciemnym i czarnym, choć zdarzają się też inne kolory, zasadniczo niewypełnione kształtami. Jest to stan niewiedzy, zamętu, agonii, alienacji, cierpienia. Funkcje motoryczne, intelektualne i emocjonalne w tym stadium przebiegają z reguły mniej sprawnie. Zadania tego stadium to: oczekiwanie, zachowanie wiary i cierpliwość wobec siebie.

Stadium 2. Błogość



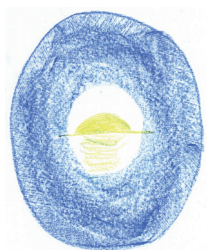
Mandale w tym stadium charakteryzują się występowaniem drobnych niewielkich kształtów, np. gwiazd, rybek, kropek, roślin. To okres zawieszenia działalności, pasywności, braku indywidualności. Zadanie tego stadium to rozpoczęcie poszukiwania różnych możliwości działania i wyrażania siebie.

Stadium 3. Labirynt lub spirala



Mandale często ukazują wzór spiralny, zakręcone rośliny, winorośl, ale bez wyraźnie zaakcentowanego centralnego wzoru; sugerują głębię czy trójwymiarowość. Świadomość jest rześka, intuicyjna, skupiona. Człowiek doświadcza aktywacji i reaktywacji sił psychicznych, częstych zmian nastroju. To czas rozpoczęcia czegoś ważnego. Zadania tego stadium to: zebranie informacji z zewnątrz i wewnątrz oraz spożytkowanie ich wraz ze swoimi siłami psychicznymi w działalności użytecznej dla innych.

Stadium 4. Początek



Mandale zawierają centralną formę, np. kropkę, koło, trójkąt zwrócony wierzchołkiem w górę, małą łódkę, cyfrę 8. Świadomość odzwierciedla tu przekonanie o własnej unikalności. Zaznacza się narcyzm i pochłonięcie sobą, bierność i zależność w związkach towarzyskich. Zadania tego stadium to: uszanowanie wzrostu tego, co nowe, i bycie dla siebie dobrym, dogadanie swojemu ciału i psychice.

Stadium 5. Tarcza strzelnicza



Mandale przypominają tarczę strzelniczą. Świadomość odzwierciedla tu poczucie siebie jako osoby cierpiącej z niewiadomego powodu. Występują myśli obsesyjne, podejrzliwość, nieufność, typowa jest projekcja własnej złości i agresji. Zadania tego stadium to: nabranie odwagi i stawienie czoła swoim lękom oraz zaprzestanie projekcji, czyli przypisywania innym ludziom swoich myśli, emocji i motywów.

Stadium 6. Walka ze smokiem



Mandale podzielone są na dwie połowy, a na przecięciu znajduje się trzeci motyw, często pojawiają się krajobrazy i scenki obyczajowe. Człowiek doświadcza wewnętrznego konfliktu i ambiwalencji, rozwija nowe poczucie siebie, odczuwa alienację, strach, samotność, depresję na przemian z uniesieniem, ekscytacją, szczęściem. Zadania tego stadium to: zaprzestanie zachowań infantylnych, podjęcie ryzyka i wzięcie odpowiedzialności za nowego siebie.

Stadium 7. Kwadratura koła



W mandalach występują krzyże, kwadraty, gwiazdy, kwiaty o czterech płatkach. Świadome postawy podlegają najsilniejszym wpływom Jaźni. Świadomość jest jasna i intensywna. Człowiek czuje się gotowy do czynu. Zadania tego stadium to: znalezienie dzieła życia, przyjęcie zobowiązania oraz przystąpienie do działania i nieszczerzenie wysiłków.

Stadium 8. Funkcjonujące Ego



W mandalach występują pięcioramienne gwiazdy lub kwiaty o pięciu płatkach. Człowiek ma poczucie odpowiedzialności za własny los i podejmuje aktywną rolę w świecie. To okres najbardziej twórczy, w którym jednostka kieruje swoją aktywność na jasno określone cele. Zadania tego stadium to: zrównoważenie indywidualnych celów ze społecznymi standardami.

Stadium 9. Krystalizacja



Mandale mają centrum, np. sześcioramienna gwiazda, ośmiopłatkowy kwiat, rozchodzą się ku obwodowi. Silna energia aktywności twórczej powoli się wyczerpuje. Człowiek odczuwa satysfakcję, harmonię, dumę i spełnienie. Zadania tego stadium to: w pełni cieszyć się sukcesem, ale zbytnio nie przywiązywać się do niego.

Stadium 10. Wrota śmierci



W mandalach spotkać można krzyż, znak X czy też trójkąt skierowany wierzchołkiem do dołu. Związek między Ego i Jaźnią staje się coraz bardziej luźny. Człowiek odczuwa bezsilność, stratę, załamanie, bezradność, może zadawać sobie cierpienie. Zadania tego okresu to: ponowna ocena celów życiowych, porzucenie przestarzałego obrazu siebie oraz tolerancja bólu z tym związanego.

Stadium 11. Fragmentacja



Mandale nie mają centrum i wyglądają tak, jakby były pokrojone w plastry, a każdy kawałek jest w innym kolorze. To okres strachu, zamętu, dezorientacji, zagubienia sensu. Człowiek doświadcza zjawisk synchroniczności — upatruje pozaracjonalny związek między wydarzeniami. Mogą pojawić się sny na temat okaleczenia, śmierci i dolegliwości fizyczne, np. bóle głowy i brzucha. Zadania tego okresu to: uwolnienie się i oczyszczenie od wspomnień i tego, co w nas dawne, oraz przetrwanie tego okresu przejściowego.

Stadium 12. Transcendentna ekstaza



Mandale przedstawiają kielich lub naczynie napełnione z góry światłem, ptaki w locie, ludzi z szeroko rozpostartymi ramionami. W pobliżu górnej części mandali zbiegają się linie, występuje nagromadzenie elementów. Życie psychiczne organizuje się wokół Jaźni jako prawdziwego centrum. Świadomość jest rześka, aktywna, rozproszona. Jednostkę przepelnia radość oraz harmonia. Zadaniem tego okresu jest przyjęcie tego, co niesie życie z wdzięcznością i pokorą.

Mandale Wielkiej Rundy oglądane z perspektywy czasu wpływającego od ich wykonania ukazują człowiekowi jego drogę indywidualności. Takie analizy są możliwe w przypadku serii mandali narysowanych w ciągu miesięcy, roku, wielu lat. Nie należy oczekiwać, iż w kolejnych wytworach zaznaczy się kolejność faz, ponieważ w rozwoju osoba może pomijać pewne etapy, poruszać się „do przodu” i „do tyłu” Wielkiej Rundy. Osiągnięcie stadium 12. nie oznacza też końca rozwoju, ponieważ koło Wielkiej Rundy toczy się nieustannie. Proces zbliżania i oddalania się Ego i Jaźni kieruje życiem psychicznym, a rytmy tego procesu są zmienne i znajdują swoje odbicie właśnie w formach mandali. Człowiek rozwija się przez całe życie. Niekiedy jakieś stadium pojawia się bardzo rzadko lub wcale, co może oznaczać, że jest to etap szczególnie trudny dla danego człowieka. Czasami jakieś stadium pojawia się bardzo często, co z kolei może oznaczać, że jest to etap, w którym psychika jednostki czuje się najlepiej.

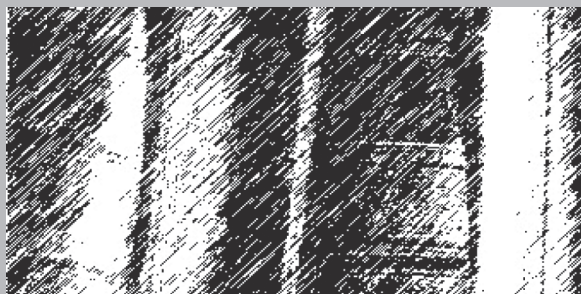
Świadomość stadium swojego rozwoju jest olbrzymią korzyścią psychologiczną dla młodego człowieka, gdyż obrazowo odpowiada na pytanie: Gdzie teraz jestem?, i ukazuje przyczyny rozdźwięku pomiędzy tym, kim chciałbym być (lub powinienem być), a tym, kim myślę, że jestem.

Zakończenie

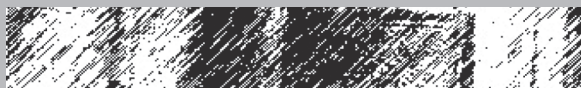
Mandala, będąc spontanicznym wytworem psychiki człowieka, jest kluczem do jej poznania, pozwala osobie ją rysującej odzyskać wewnętrzną równowagę i spokój, odnaleźć siebie, wzmocnić pozytywną energię i wykorzystać ją w konstruktywnym celu. Są to zasadnicze zadania rozwojowe, przed którymi staje refleksyjna młoda osoba. Dzięki mandali młodzież może kreować swoje życie z większą świadomością i zrozumieniem. Może także formułować ekspresyjny komunikat co do całości perspektywy, w jakiej siebie spostrzega. Jak już wspomniano we wprowadzeniu, dobrze byłoby, gdyby ten komunikat miał szanse być właściwie odczytany przez dorosłych, towarzyszących młodzieży w rozwoju. Wydaje się, że w Polsce, pomimo prób popularyzacji dokonywanych przez Wiesława Karolaka (1997, 2004), w nikłym stopniu stosuje się mandalę jako metodę pracy z młodzieżą. Dlatego w tym artykule zaprezentowano istotę tej metody oraz podstawy interpretacji, konieczne jednak jest odeślanie zainteresowanych do podanej literatury. Tym zaś, którzy wątpią w rzetelność proponowanej drogi dialogu z samym sobą, dedykujemy słowa Beverly Snyder (1999, s. 35): „mandali trzeba doświadczyć”.

Bibliografia

- Anastasi A., 1982: *Psychological testing*. New York.
- Cronbach L.J., Meehl P.E., 1955: *Construct validity in psychological tests*. „Psychological Bulletin”, vol. 52.
- Curry N.A., Kasser T., 2005: *Can Coloring Mandalas Reduce Anxiety?* „Art Therapy”, vol. 22.
- Dawes R.M., 1994: *House of cards: Psychology and psychotherapy built on myth*. New York.
- Fincher S., 1994: *Kreatywna mandala*. Łódź.
- Frame G.P., 2006: *Assessing a Couple's Relationship and Compatibility Using the MARI® Card Test and Mandala Drawings*. „Art Therapy”, vol. 23.
- Gawda B., 2007: *Ekspresja pojęć afektywnych w narracjach osób z osobowością antyspołeczną*. Lublin.
- Hall C.S., Lindzey G., 1994: *Teorie osobowości*. Warszawa.
- Jung C.G., 1965: *Memories, dreams and reflections*. New York.
- Jung C.G., 1993a: *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Wybrał, przeł. i wstępem poprzedził J. Prokopiuk. Warszawa.
- Jung C.G., 1993b: *Mandala. Symbolika człowieka doskonałego*. Tłum. M. Starski. Poznań.
- Karolak W., 1997: *Twoja MANDALA*. Łódź.
- Karolak W., 2004: *MANDALE, Twoje MANDALE*. Łódź.
- Kellogg J., 1992: *Color from the perspective of the great round of mandala*. „The Journal of Religion and Psychical Research”, vol. 15.
- Kellogg J., 2002: *Mandala: Path of beauty*. 3rd ed. Belleair, FL.
- Lilienfeld S., 1999: *Projective measures of personality and psychopathology: How well do they work?* „Skeptical Inquirer”, vol. 23.
- Lilienfeld S., Wood J., Garb H., 2002: *Status naukowy technik projekcyjnych*. Kraków.
- Messick S., 1995: *Validity of psychological assessment: Validation of inferences meaning*. „American Psychologist”, vol. 50.
- Popek S., 2003: *Barwy i psychika*. Lublin.
- Snyder B.A., 1999: *Mandalas: Art as Healer*. „Guidance & Counseling”, vol. 15.
- Straś-Romanowska M., 2003: *Status metody projekcyjnej jako metody jakościowej. W: Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Red. M. Łaguna, B. Lachowska. Lublin.
- Warren B., 1993: *Introduction*. In: *Using the creative arts in therapy: A practical introduction*. Ed. B. Warren. New York.



Twórczość — profilaktyka — wsparcie



MAŁGORZATA ŁĄCZYK

Predylekcje do twórczości codziennej i ryzyko osamotnienia młodzieży — ramowy model teoretyczny i diagnoza stanu w obszarze zjawisk

Predilection for daily creativity and the risk of young people's loneliness — a frome theoretical model and the diagnosis of state in the arca of phenomena

Abstract: The article consists of theoretical and empirical parts. In the first part, the meaning of everyday creativity in human development has been discussed. Furthermore, the determinants of the loneliness among teenagers have been reflected on. Loneliness is treated as a risk factor, which, unfortunately, is in some way part of everybody's course of life. The most critical, in this respect, is the adolescence. It's characterized on the one hand, by enormous dualism of needs, motives and expectations, and on the other, by an aim, which would be a development of somebody's personality, establishment of priorities. Going through this stage of development involves the risk of loneliness. But it seems it's experienced differently by people with varying levels of predilections towards behaviours defining everyday creativity. Presumably, we cannot assume a coincidence of those occurrences, and with such intention — to explain its bases, the theoretical part of this study has been created. In turn, research on teenagers has been presented in empirical part of the article. It allows us to carefully conclude, on the one hand, inclination of young people towards creativity (in subjective manner), and later, their attitude towards loneliness and the risk of solitude.

Key words: loneliness, daily creativity, adolescence.

Akty twórczości codziennej jako przejaw i warunek potencjalizacji osoby

Badanie zjawiska twórczości stanowi nieustannie swego rodzaju wyzwanie (Szmidt, 2009, s. 13). Ważnym osiągnięciem badaczy zaangażowanych w budowanie teorii twórczości jest podważenie założeń, których dewaluacja otwiera horyzonty i poszerza przestrzeń badań. Z uwagi na podjęte w niniejszym artykule rozważania do najważniejszych zdemistyfikowanych twierdzeń zostaną tu zaliczone te, które zrywają z tradycją postrzegania twórczości przez pryzmat nimbu i aury niezwykłości. Twórczość jest powszechnie dziś postrzegana jako potencjalność/dyspozycja każdego człowieka, przypisana mu o tyle, o ile jest on w stanie słuszenie, celowo i z pewną premedytacją korzystać z własnych dyspozycji umysłowych (Sawyer, Weisberg, Runco, podaję za: Szmidt, 2009, s. 17–18). Inwencja w tym zakresie jest skorelowana z samosterownością, potrzebą poznawczą, pragnieniem autonomii i niezależności oraz preferencją ryzyka. Takie założenie stanowi filar egalitarnego rozumienia twórczości i implikuje jej ujmowanie jako pewnej cechy występującej u wszystkich ludzi, tyle że w różnym nasileniu. W tym duchu na przykład Małgorzata Olczak przypomina o pierwszeństwie terminu *creativity* wobec terminu *creation* (Olczak, 2009).

Twórczość jest wartością, która może nadawać życiu sens. Jawi się jako nieustająca szansa na odradzanie się człowieka. Ten aspekt twórczości podejmuje Bogdan Suchodolski: „Twórczość sprawia, że człowiek jest jedynym stworzeniem, które nie jest zamknięte w ciasnych ramach przystosowania się do rzeczywistości danej — zewnętrznej i wewnętrznej — ale które wierne własnym wyobrażeniom, a może nawet chimerom, szuka gorliwie i nieustannie nowych kształtów życia. Twórczość sprawia, iż człowiek nie jest wyznaczany przez to, jakim jest, ale przez to, jakim się staje, ponieważ jednocześnie nie jest kształtowany przez warunki, jakie są mu dane, lecz przez wizje, którym ma być posłuszny, co oznacza, że jego działalność nie ma być powtarzaniem, ale odwagą nowego ryzyka” (Suchodolski, cyt. za: Olczak, 2009, s. 170). Takie rozumienie twórczości uzasadnia podejmowanie starań i rozważań nad kwestią „oswajania”, czy raczej łagodzenia poczucia osamotnienia, które dzięki stymulowaniu inklinacji twórczych może spowodować partycypację społeczną jednostki i złamać ryzyko ekskluzji społecznej będącej przeszkodą w jej rozwoju.

Ciągle intrygujący poznawczo jest obszar badań twórczości wybitnej, ale równie znaczące okazuje się badanie twórczości powszedniej. Ten rodzaj twórczości (subiektywnej — w rozumieniu Stanisława Popka — niezdominowanej zasadą „przedmiotocentryczności”, która ujawnia się

w zmaterializowanych formach — zob. Potocka, 2008) jest najbardziej interesujący w kontekście podjętego tematu i realizowanych badań. Chęć zgłębienia istoty twórczości powszedniej z jednej strony można uzasadnić imperatywem badawczym wobec eksplorowania tego, co wydaje się mieć kolosalne znaczenie dla kondycji każdego człowieka i co wynika w jakiejś mierze z potrzeb społecznych; z drugiej strony istnieje nieustająca konieczność pogłębiania wiedzy na temat twórczości.

Pojęcie „twórczość codzienna” zostało rozpowszechnione w literaturze naukowej przez Ruth Richards (1990), Marka A. Runco (1996) i Annę Craft (2001). W piśmiennictwie polskim z terminem tym można spotkać się w pracach Edwarda Nęcki (2001), Michała Stasiakiewicza (1999); Krzysztofa J. Szmidta (2001, 2007, 2009) czy Doroty Kubickiej (2005) (zob. Modrzejewska-Świgulska, 2009). Przywołując twierdzenia rodzimych autorów, należy zauważyć, iż występuje wśród nich zgodność co do przesłanek tezy wyjaśniającej zasadność podziału na stanowiska elitarne i egalitarne wobec twórczości oraz co do tego, iż twórczość może przejawiać się bez dzieł o znamionach absolutnej nowości, wyjątkowości, użyteczności czy też walorów estetycznych. Jednomyślność autorów wyraża się w przekonaniu, że twórczość jest cechą każdej osoby, tyle że w różnym stopniu ujawnianą (Nęcka, 2001, s. 19—20). Krzysztof J. Szmidt, wymieniając właściwości twórczości, przyjmuje, iż „opiera się ona na zainteresowaniach i motywacji wewnętrznej oraz dążeniu do samorealizacji i zdrowia psychicznego [...], przynosi nowe i wartościowe wytwory dla samego twórcy i jego najbliższego środowiska, łatwo poddaje się stymulacji, wymaga specjalnego, bezpiecznego środowiska oraz zmienia twórcę” (Szmidt, 2007, s. 71). Zdaniem Agaty Cudowskiej (2004, s. 44), prawdziwy twórca to ten, który tworzy w imię wewnętrznego przymusu, dla którego twórczość jest celem, a nie środkiem, umożliwia bowiem realizowanie własnej wolności. Ta sama autorka postuluje nadać twórczości wymiar wartości intersubiektywnej, wkomponowanej w „aksjologiczną antroposferę” człowieka — dodajmy: każdego człowieka. Jest to bliskie stanowisku Bogdana Suchodolskiego.

Rewolucyjne skojarzenie twórczości z rodzajem elementarnej właściwości ludzkiej, atrybutywnie niejako mu przypisanej, pozwala zdecydowanie śmieiej eksplorować obszar twórczości codziennej. Monika Modrzejewska-Świgulska, analizując zjawisko powszechnej twórczości, przywołuje solidne uzasadnienie dla tego nurtu badań. Podaje — za Krzysztofem Szmidtem — iż twórczość w wymiarze indywidualnym ujawnia się „poprzez działalność, przynoszącą wytwory nowe, wartościowe, piękne i w jakimś stopniu ważne dla tego, kto jest ich autorem” (Modrzejewska-Świgulska, 2009, s. 155). Dziś wiadomo, że nie trzeba wymagać ani rewolucji, ani wywołania ogólnego zaskoczenia czy

zauroczenia, aby stać się twórcą, choć oczywiście w mikroskali. Jak przekonuje autorka, własny projekt na życie, kontestacja narzuconych wzorców też jest aktem tworzenia, bardzo spektakularnym, o ile rozpatrujemy go w kontekście ruchów kontrkulturowych, które — zdaniem Modrzejewskiej-Świgulskiej — czynią jednostkę właśnie na przykład twórcą kultury. Należy dodać, że nie chodzi tu jednak o nonszalanckie akty burzenia i zmiany wbrew regułom, ale raczej precedensowe w wymiarze jednostkowym, wartościowe i ważne dla człowieka przedsięwzięcia, które pozwalają mu realizować własne potrzeby, rozwijać się, nadawać sens własnemu życiu w poczuciu satysfakcji z osiągnięć.

Wspomniane przedsięwzięcia, o ile odwodzą człowieka od nawykowych form zachowania i prowadzą go do nowych, lepszych „jakości” w różnych przestrzeniach jego życia, można potraktować jako przejawy twórczości codziennej. Zmierzenie do „lepszej jakości” utożsamiam tutaj z samorealizacją czy samoaktualizacją człowieka, która jest przez wielu przedstawicieli psychologii, głównie psychologii humanistycznej, traktowana jako przejaw twórczości i niekoniecznie musi się objawiać konkretnymi wytworami. Zarówno Carl Rogers, jak i Abraham Maslow utożsamiają taką twórczość z pełnowartościowym „byciem” człowieka, samoaktualizacją i swobodnym, ekspresyjnym funkcjonowaniem, u podstaw którego leży swoboda wyrażania siebie i otwartość na doświadczenie (Rogers, podają za: Olczak, 2009, s. 267).

Absolutną wykładnią i warunkiem *sine qua non* tak rozpatrywanej twórczości codziennej jest nastawienie na zmiany, czy gotowość do zmiany i potrzeba szukania sensu. Twórczość codzienną należy traktować jako przejaw stałej potrzeby doskonalenia się człowieka, aktualizacji jego potencjału. Zdaniem Ruth Richards, wskaźników takiej twórczości można doszukiwać się niemal w każdej dziedzinie życia człowieka.

Twórczość codzienna jest — jak podaje Krzysztof J. Szmidt — cechą ciągłą i wiąże się z potrzebą rozwoju, wrastania w grupy społeczne oraz wartości kultury, stanowi możliwość, która ujawnia się i rozwija w sprzyjającym środowisku wychowawczym, łączy się z działaniem niezbędnym w rozwiązywaniu problemów życia codziennego (podają za: Modrzejewska-Świgulska, 2009). Również pozostałe założenia dotyczące rozstrzygnięcia ontycznego statusu twórczości pozwalają skonstatować, iż powiązana z procesem samoaktualizacji twórczość staje się immanentną częścią struktury osobowości, każdej istoty, która tylko chce i potrafi podejmować wysiłek specyficznego uruchamiania funkcji psychicznych, która chce i potrafi dostrzegać niewidoczne, odkrywać, wyrażać własne emocje, dzielić się opiniami, kontestować, modyfikować. Są to atrybuty każdej jednostki zmierzającej do samoaktualizacji, a w jej rozwój wpisana jest jakaś forma pozytywnej ekspansji. Akty twórczości

codziennej można zatem uznać za fundamentalne w perspektywie „hominizacji” człowieka, a dzięki temu stanowiące gwarant budowania, a przynajmniej szansę na budowanie wspólnej platformy spotkania wszystkich „samotnie dryfujących” i osamotnionych.

W świecie opanowanym przez zasady rewolucji egalitarystycznej i ekspresjonistycznej (podają za: Taylor, 1995) biografia człowieka uwalnia się od jej społecznego przeznaczenia, a każdej jednostce przysnaje się indywidualny sposób istnienia, tym samym nakazując, by realizowała swoje człowieczeństwo w całej jego wyjątkowości, a nie podporządkowywała się zewnętrznym wzorcom. Na tle zmiennych, nieprzewidywalnych i emergentnych warunków rozwoju każdy człowiek sam jawi się jako „artysta dnia powszedniego”, twórca, który ciągle powołuje siebie w jakimś sensie do życia. Wytworem tych działań na kształt fenomenu jest niepowtarzalna struktura osobowości. Warunkiem realizacji tego „dzieła” jest silna potrzeba „opanowania” rzeczywistości, co wydaje się dziś niemożliwe bez twórczego nastawienia wobec wyzwań, jakie ona stawia. Z tych powodów uznano, iż twórczość określana mianem powszedniej staje się dziś ważnym warunkiem osvajania się młodzieży (i — jak się zdaje — nie tylko młodzieży) z problemem „wyrugowania” ze świata, z izolacją, wynikających z niezrozumienia i trudności adaptacyjnych. Trudności adaptacyjne skazują człowieka na samotność czy zdecydowanie bardziej przykre — osamotnienie.

Ryzyko osamotnienia i znaczenie wspólnoty w adolescencji

Osamotnienie i samotność wpisują się w potencjalne doświadczenie życiowe człowieka. Samotność ma jednak nieco inny wydźwięk niż osamotnienie. Zdaniem Jana Szczepańskiego (podają za: Cywińska, 2009, s. 17), osamotnienie jest związane z poczuciem braku przynależności do innych, pomimo kontaktów społecznych, samotność zaś stanowi rezultat świadomego wyboru. Samotność jest definiowana jako stan, do którego czasami człowiek świadomie doprowadza, ale jednocześnie nie implikuje on odosobnienia, nie musi prowadzić do degradacji relacyjności i więzi z innymi, a wręcz przeciwnie.

Samotność posiada wiele wymiarów. W ujęciu Józefa Rembowskiego (podają za: Cywińska, 2009, s. 16) może ona być doświadczeniem dzieciństwa (ujęcie psychodynamiczne), doświadczeniem trwale wpisanym

w przeżycia podmiotu (ujęcie fenomenologiczne), cywilizacyjnym następstwem (ujęcie egzystencjalistyczne), w ujęciu poznawczym ujmowana jest przez pryzmat subiektywnego odczuwania i postrzegania kontaktów społecznych jako niezadowolających i malejących. Ostatni wymiar samotności bliski jest kategorii osamotnienia. To ono stanowi zagrożenie dla człowieka. Osamotnionym jest człowiek, który ze wszech miar pragnął i pragnie bliskości z drugim, ale dotyka go swoisty stupor i zamartwica społeczna, brak syntonii z innymi. U osamotnionego występuje przemożna potrzeba bycia z innymi, która z jakichś powodów nie może być zrealizowana.

Bliskość z innymi to warunek rozwoju człowieka. Dzięki innym człowiek doświadcza miłości, wsparcia, uznania. Człowiek przejawia zatem potrzebę wspólnotowości i bliskości, gdyż dzięki temu potencjalizuje siebie. Bliskie związki nabierają jednak szczególnego znaczenia, gdy rozważa się okres adolescencji, w którym otoczenie staje się ważnym punktem odniesienia, służy formowaniu własnego, osobowego Ja. Nastolatki potrzebują innych wprawdzie w charakterze zwierciadła (Brzezińska, podaje za: Bardziejewska, 2005), by finalnie podjąć się skonfrontowania własnego Ja z nimi (moratorium) i wreszcie szczęśliwie dobrać do celu, jakim jest ustanowienie odpowiedzi na pytania: Kim jestem?, Kim nie jestem? i Kim mogę się stać? Inni mają zatem swój znaczący udział w tym procesie (por. Brzezińska, podaje za: Bardziejewska, 2005).

Jest to modelowy (choć w niepełnej formie tu przedstawiony) przykład kolejno następujących po sobie etapów formowania się tożsamości. Podjęcie tego zagadnienia w związku z rozważaniami nad zjawiskiem osamotnienia jest spowodowane faktem sprzężenia, jakie zachodzi pomiędzy tym procesem a jego społecznym kontekstem, w który człowiek musi się wkomponować, jak dopełniający element kolazu, współtworzonego łącznie z innymi i dzięki innym osobom. Pogodzenie tego, co zewnętrzne (zapisane w strukturze społecznej), z jednostkowymi zamierzeniami wymaga przełamania własnego skryptu i scalenia go z tym, co zapisane w „skrypcie zbiorowym”. Proces ten może być złożony, a na pewno jest naznaczony zarówno aktami świadomej samotności, jak i ryzykiem osamotnienia. Adolescent, jak zauważa Mariola Bardziejewska, długo musi się zmagać ze stanem poczucia nieadekwatności i nieciągłości istnienia — miotając się między Ja a My. Te właściwości autorka traktuje jako kluczowe dla okresu dojrzewania (por. Brzezińska, podaje za: Bardziejewska, 2005, s. 360).

Poznanie siebie, wewnętrzna zgoda na taki a nie inny kształt Ja oraz zgoda na respektowanie pryncypiów wspólnoty jest swoistego rodzaju sukcesem rozwojowym. Wskaźnikiem tego sukcesu jest: w płaszczyźnie

osobowej — wybór celów, wartości, przekonań, zainteresowań, potrzeb, sposobu myślenia i kryteriów oceny, które można pokazać światu jako swoje, w płaszczyźnie społecznej zaś formowanie tożsamości wiąże się z ustanowieniem własnej grupy odniesienia, ustaleniem, z kim się jednostka identyfikuje, przez kogo jest akceptowana (por. Brzezińska, podaje za: Bardziejewska, 2005, s. 347). W tym kontekście ujawnia się „totalność wpływu grupy na dorastającego” (ibidem, s. 360). Obecność innych ludzi staje się zatem dla dorastających nieodzownym warunkiem eksperymentowania i weryfikacji siebie. W trakcie tych eksperymentów młodzi mają szansę odkrywać własną drogę, zasoby i kompetencje, podejmować próby zmierzające do „odnajdywania siebie na nowo”. Efektem tego długiego i wydłużającego się aktualnie procesu (Liberska, 2007, s. 38) jest osiągnięcie stanu dojrzałej tożsamości, którego następstwem powinna być względna homeostaza pomiędzy jednostkowym indywiduum a spolaryzowanymi często wobec niego wartościami społecznymi. Ich poznanie, zrozumienie i internalizacja jest trudnym zadaniem, bo niełatwo odnaleźć się w „gęstwinie znaczeń”, symboli, rytuałów, których system poznawczy młodego człowieka nie dekoduje jeszcze umiejętnie, a nierzadko też ignoruje je, wiedziony instynktem oraz racjonalnym krytycyzmem. Należy zauważyć też, iż jest to zadanie wyjątkowo trudne w kulturze „nacechowanej semiotycznością” (Witkowski, 2000, s. 39), w której bardzo potencjalne staje się osamotnienie, które — przypomnijmy — ma charakter destrukcyjny (por. Giddens, 2001).

Kulturowe tło budowania relacji i wspólnoty

Osamotnienie w zglobalizowanym świecie wydaje się bardzo realnym doświadczeniem. Kontekst kulturowy, ze „skaza” w postaci uprawomocnienia „natychmiastowości” (Melosik, 2004), nie sprzyja nawiązywaniu prawdziwie bliskich relacji. Kontakty określane jako „naskórkowe” (Bauman, 1994) stają się tylko namiastką prawdziwego spotkania. Bliskość zdaje się również deklasowana i utrudniana przez zjawisko „ciągłej erozji Ja” (Gergen, 2009, s. 35—36), które może mieć dowolne właściwości. Wynika to poniekąd z tego, że Ja nie może się odnieść do żadnego centrum, bo zwyczajnie go nie ma (ibidem, s. 36). W moim rozumieniu dzisiejsze Ja — ulegające ciąglemu przedefiniowaniu — nie jest już pewną autonomiczną esencją, lecz staje się relacyjne (ibidem, s. 181). Relacyjność ta ma jednak specyficzny charakter, wynika bowiem z kontaktów intensywnych, ale raczej przelotnych i powierzchownych. Osobę „zalud-

niają” czy „nasycają” inne „racjonalności”, ale wyłącznie na chwilę, wypełniając Ja „treścią”, też jedynie przez moment istotną. W nawiązaniu do tego Kenneth J. Gergen pisze: „[...] a każda prawda o człowieku jest tworem chwili, prawdziwym tylko w określonym czasie i w ramach pewnych związków” (ibidem, s. 44). Ten typ związków prowadzi do odczuwania niekomfortowego „stanu multifrenii” (ibidem, s. 80, 106).

W tych warunkach, charakteryzujących się totalną wolnością wyboru, trudny staje się proces ukonstytuowania formuły samego siebie. Indeks przyczyn tego zjawiska szeroko analizuje np. Ewa Wysocka (2009), dodatkowo określając sposoby, w jakie dorastająca młodzież może się realizować. Jej celem życiowym staje się nie tyle przetrwanie w świecie, ile zmierzenie się z nim i ustanowienie jakiejś własnej orientacji życiowej. W ten etap życia wpisanych jest wiele konfliktów i kryzysów. Pozytywne ich przejście stanowi o „ulokowaniu się jednostki w świecie”, ale nie na zasadzie utkwienia w nim, ale raczej przyjęcia postawy kolonialisty, który adaptuje nowe przestrzenie na własny użytek, tworząc własny ład. Tendencja do specyficznej formy „kolonizacji” świata jest w takim rozumieniu przejawem skutecznej i transgresywnej formy adaptacji. Z perspektywy rozwojowej staje się ona celem i wyznacznikiem rozwoju. Takie stanowisko wynika z przyjęcia tezy Tadeusza Tomaszewskiego, który uznaje, iż adaptacja w rankingu wskaźników jest wyłącznie warunkiem powodzenia, istotę sukcesu zaś stanowi twórczy stosunek do rzeczywistości, wyrażający się samodzielnością, inicjatywą, nastawieniem na zmianę (Tomaszewski, 1975, s. 493).

Odwolując się do zebranych tu założeń i teorii dotyczących istoty adaptacji, można przyjąć, iż jednym z jej warunków, a jednocześnie następstwem są m.in. satysfakcjonujące, zbilansowane jednak pod względem „nasycań” związki z innymi, dzięki którym człowiek może się rozwijać. Wydaje się jednak, że kulturowo zdeterminowana ich multiplikacja, w rozumieniu przyjętym za Kennethem J. Gergenem (2009), stanowi o ryzyku osamotnienia jednostki. Można przypuszczać, że związki te podszyte są relacyjnością raczej fasadową i w istocie powodują dezorientację i zagubienie człowieka. Relacyjność taką proponuję określić mianem „bazarowej”, bo oparta jest ona na zasadzie maksymalizacji własnych zysków, manipulacji, kłamstwie, instrumentalnym stosunku do drugiego. W gąszczu ofert każda relacja — jak towar — może być pożądana i — podobnie jak towar — może podlegać wymianie, tyle że w bazarowej rzeczywistości bazarowa relacyjność jest jednak towarem bez rękojmi... Relacyjność „bazarowa” nie rządzi się też specjalnymi regułami. Uwierzytelnia się w trakcie „wniknięcia” w jakąś przestrzeń osobową, sprzedaje „swoją prawdę” i zupełnie nie przeszkadza jej „naskórkowy” charakter tej relacji, czy też jej przypadkowość. Taka forma relacyjności, o ile

można ją uznać za prawdopodobną, stanowi zagrożenie, szczególnie dla nastolatków, którzy potrzebują zgoła odmiennych kontaktów, wolnych od manipulacji, prawdziwych i głębokich, a także trwających zdecydowanie dłużej niż tylko chwilę. Nastolatki potrzebują, by ta relacja była autentyczna i dialogowa oraz by trwała pomimo ich wad i przeszkód. W przeciwnym razie młodym ludziom grozi błędzenie, bycie „samotnymi wśród tłumu” (por. Riesman, Glazer, Denney, 1991), eksperymentowanie na samych sobie i innych oraz nieustanne oskarżenia o nieradzenie sobie w rzeczywistości, czy też finalnie podejrzenia o wszelkie zło. Niewątpliwie zło staje się niekiedy udziałem młodych ludzi, ale jakże często wynika ono z osamotnienia czy życia z „okaleczonym paradygmatem miłości” (zob. Cywińska, 2009, s. 29), bez miłości.

Unikanie osamotnienia nie jest łatwe w rzeczywistości, której atrybutem jest „emergencyjność”. Zagadnienie emergencji rozpatrują Katarzyna Krasoń i Andrzej Czerkawski (2009); czynią to w kontekście np. cechy współczesnej struktury społecznej, jak i właściwości młodzieży. Wyjaśniający istotę emergencji autorzy — powołując się na Roberta Poczobuta — ustalają, iż można ją rozważać w kontekście procesu powstawania nowej jakości lub cechy relacyjnej (podają za: Krasoń, Czerkawski, 2009). Emergentność charakteryzuje „Ja podmiotowe”, ale równocześnie może być zasadą wtopioną w proces wychowania, czy jeszcze szerzej: w strukturę społeczną (Krasoń, Czerkawski, 2009, s. 16—17). Z wielu złożonych interpretacji przytoczonych przez wymienionych autorów wybrano określenie emergencji oznaczającej „wyłanianie się nowych, nieistniejących wcześniej struktur” (ibidem, s. 15). Nawiązanie do tego aspektu w kontekście tematu osamotnienia młodzieży wydaje się zasadne, gdyż w rzeczywistości emergentnej — modyfikującej się, nieprzewidywalnej i komplikującej się stale — niepewny wydaje się rezultat procesu kształtowania tożsamości, bo niepewna jest sama rzeczywistość. Tym samym trudno przewidywać np. jakość, stałość i charakter związków interpersonalnych, które powinny być maksymalnie satysfakcjonujące, aby mogły odzębnić poczucie osamotnienia. Ryzyko osamotnienia wzrasta wraz z przejawami odmienności. Taki wniosek można ustanowić na podstawie analizy wyników badań przywołanych przez Katarzynę Krasoń i Andrzeja Czerkawskiego (2009). Niektóre z wyników skłaniają autorów do konstatacji, iż odstępstwo od schematu jest przyczynkiem skrajnie różnych reakcji otoczenia, nie zawsze przewidywanych. Bardzo zróżnicowane okazały się np. reakcje wobec ucznia twórczego (ibidem, s. 33), w stosunku do którego objawiła się emergencja grupy odniesienia w postaci różnych reakcji: wykluczenia lub wyrzucenia, koronowania lub niszczenia indywidualności (ibidem, s. 46). Wszystkie wymienione reakcje otoczenia mogą generować osamotnienie, bo ujawniają niezgodę

na inność. Zdaniem Grażyny E. Kwiatkowskiej oraz Mariana Filipiaka (Kwiatkowska, Filipiak, red., 2009, s. 7), osamotnienie wzrasta również rosnąca współzależność młodzieży od technologizacji. Autorzy uznają, iż „w miarę postępujących (warunkowanych technologicznie) zależności wzrasta poczucie osamotnienia; relacje personalne są bowiem zastępowane przez relacje formalne. Ta sytuacja prowadzi do »technicyzacji« więzi międzyludzkich, depersonalizacji życia, poczucia osamotnienia”. Sankcjonują te zjawiska mediatyzacja, czyli „proces pośredniczenia mediów w poznawaniu świata, wpływ przez media na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa: kształtowaniem obrazu całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych” (Pisarek, cyt. za: Lato, 2009, s. 77).

Zainspirowana opracowaniem Katarzyny Krasoń i Andrzeja Czerkawskiego (2009) uważam, że w emergentnej rzeczywistości adaptację można uznać za proces ciągle niezakończony, w który wpisane jest nieustanne odnawianie/dopasowywanie siebie do struktury społecznej. Ta struktura wręcz żąda transgresji, ale też — jak widać na podstawie przytoczonych wyników badań (ibidem) — różnie ją przyswaja, różnie na nią reaguje. Z racji tego zadanie adaptacji społecznej można uznać za trudny proces, w który jednostka musi wkalkulować kontekstualnie uwarunkowane stałe formatowanie własnej osoby. Nie ułatwia tego zadania aksjonormatywny chaos, którego doświadczenie skłania do konkluzji, iż dziś bardziej niż kiedyś zmagania mające na celu wkomponowanie się w obraz społecznej struktury są naznaczone zjawiskiem osamotnienia i samotności. Wniosek taki wynika z konstatacji, iż próby autoidentyfikacji (szczególnie zintensyfikowane w okresie adolescencji), toczące się na przemian z koniecznością redefiniowania własnego Ja, dokonują się w rzeczywistości, która „staje się”, lub w otoczeniu społecznym, które — jak pisze Piotr Sztompka — „dzieje się” (podaję za: Krasoń, Czerkawski, 2009, s. 8), i nie można oczekiwać jakiejś stałej, zastygłej formy. W tej rzeczywistości — jak podaje Kenneth J. Gergen (2009) — człowiek jest „wytworem perspektywy”, a jego „esencję” konstytuują rotujące nieustannie racje innych ludzi.

W ramach przedstawionych rozważań podjęto próbę uchwycenia czynników, które intensyfikują doświadczenie osamotnienia. Jego ryzyko generują zatem procesy makrospołeczne, które grożą intensyfikacją poczucia braku związku, pustki i nieprzynależności. Te doznania można potraktować jak skład obojętniającego specyfiku, z którego iniekcja jest tym niebezpieczniejsza, im wcześniej doświadczona. O znaczeniu wczesnego osamotnienia pisze m.in. Bożena Matyjas (2008). Autorka

zestawia je m.in. z wizją lukrowanego, „cukierkowego” dzieciństwa, które zdaje się zatrutym źródłem tylko pozornej energii życiowej.

Część empiryczna

W poprzedniej części artykułu przedstawiono ogólne założenia teoretyczne, stanowiące przesłanki podjęcia badań, których przedmiotem jest zjawisko twórczych predylekcji młodzieży i ryzyko jej osamotnienia. Empiryczną część niniejszego tekstu otwiera opis i analiza wynikająca z rozpoznania (diagnozy) w obszarze kilku, dość wąsko tu rozumianych determinantów predylekcji twórczych. Bazując na teorii naukowej dotyczącej zwłaszcza kategorii „postaw twórczych”, przyjęto w tym opracowaniu, iż o tendencji do restrukturyzacji, zmiany czy o konstruktywnym nastawieniu wobec potencjalizacji siebie mogą w jakimś stopniu decydować cechy takie jak: odwaga w sytuacji społecznej ekspozycji, potrzeba wyzwań i nonkonformizm grupowy. Te właściwości postrzegano również jako decydujące o twórczym funkcjonowaniu, oczywiście w kontekście twórczości subiektywnej, codziennej. Wymienione charakterologiczne właściwości uznano za bliższe jednostkom „opanowującym” przestrzeń aniżeli opanowywanym przez nią.

W tym miejscu natomiast zostaną zaprezentowane wyniki podjętych badań, poprzez które starano się odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

1. W jakim stopniu młodzież posiada predylekcje twórcze, ustanowione na podstawie ustosunkowania się młodzieży do kategorii dotyczących nonkonformizmu wobec grupy, potrzeby wyzwań oraz odwagi w sytuacji społecznej ekspozycji?

2. Jakie jest ryzyko osamotnienia badanych gimnazjalistów?

Problemy szczegółowe:

- W jakim stopniu młodzież gimnazjalna aktywnie partycypuje w kontaktach społecznych, a w jakim stopniu podlega zjawisku ekskluzji?
- Jak badani oceniają swoje kontakty z rodzicami i rówieśnikami ze względu na realizowanie potrzeby bliskości z nimi?
- Jak badani ustosunkowują się do samotności?
- Czy badani wykazują się samoakceptacją?

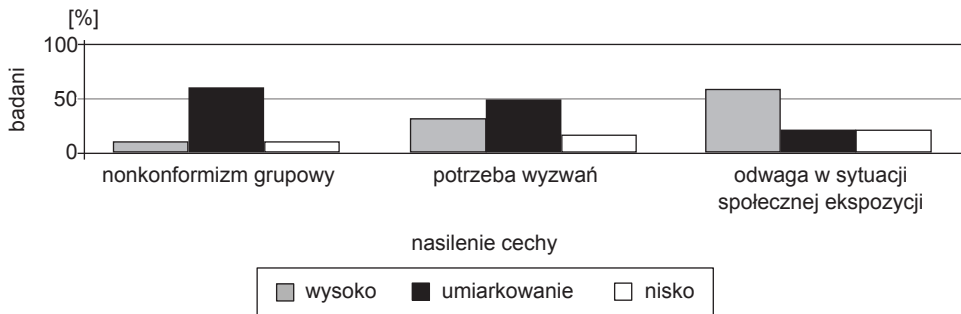
Prezentacja i analiza wyników badań

Badaniami objęto młodzież w wieku gimnazjalnym. Uczestniczyło w nich 69 osób. W grupie tej znalazło się 33 chłopców (48% grupy) i 36 dziewcząt (52% badanej populacji).

W obszarze badań dotyczących predylekcyi twórczych prognostyczne w tym zakresie były pytania zawarte w kwestionariuszu, pozwalające ustalić:

- sposób reagowania na sytuacje wymagające postąpienia wbrew opinii większości,
- zapotrzebowanie na nowe doznania,
- odwagę ujawniania poglądów odbiegających znacząco od poglądów innych osób.

Analiza odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie pozwoliła ustawić właściwości, które charakteryzują w tym względzie młodzież. Zestawiono je na rys. 1.



Rys. 1. Wybrane charakterologiczne determinanty predylekcyi twórczych badanych gimnazjalistów

Na rys. 1 zaprezentowano rozkład odpowiedzi całej grupy. Wynika z nich, iż w zakresie nonkonformizmu grupowego największa liczba badanych (72,46%) wybrała odpowiedź stanowiącą o przeciętnej skłonności do reakcji wymagających postąpienia wbrew innym. Reszta wybrała odpowiedzi stanowiące o wysokim i niskim nonkonformizmie grupowym prawie w równym stopniu. W zakresie kategorii dotyczącej potrzeby wyzwań młodzież najczęściej wybierała odpowiedzi pozwalające stwierdzić, iż większość (48,53%) w stopniu przeciętnym charakteryzuje ta właściwość; 36,76% osób wybrała odpowiedź, na podstawie której można jej przypisać wysokie nasilenie tej właściwości. W zakresie właściwości cechy „odwaga w sytuacji społecznej ekspozycji” wyniki wskazują jednak, iż ponad połowa (56,52%) uzyskała wynik świadczący o wysokiej odwadze w sytuacji społecznej ekspozycji, w grupie

umiarkowanie odważnych osób znalazło się 21,74% i taka sama ilość badanych wybrała odpowiedź pozwalającą przypisać im niski poziom odwagi.

Warto również zaprezentować wyniki umożliwiające ocenę, czy młodzi ludzie — adolescenti — rzeczywiście mogą doświadczać poczucia osamotnienia w związku z jakością kontaktów z rodzicami, a następnie w kontekście relacji z rówieśnikami. Wprawdzie na tym etapie rozwoju rodzice odgrywają drugoplanową rolę, ale wciąż ich stosunek wobec dzieci stanowi podstawę kształtowania poczucia wartości młodych ludzi, a poprzez właściwy kontakt rodzice zapewniają realizację potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i wsparcia. Deficyt w tym zakresie przekładać się może na jakość kontaktów społecznych oraz odbijać się znacząco na przebiegu procesu kształtowania dojrzałej osobowości. Aby ustalić jakość relacji z rodzicami, a pośrednio wnioskować o bliskości z nimi, postawiono młodzieży pytania dotyczące zadowolenia z kontaktów z rodzicami, potrzeby rozmowy oraz oceny doznawanego od nich wsparcia. Wyniki zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Właściwości kontaktów gimnazjalistów z rodzicami

Relacje z rodzicami	Procent
Nasylenie kontaktów	
Zdecydowane	63,77
Średnie	28,98
Niskie	7,25
Oczekiwanie zainteresowania	
Zdecydowanie wysokie	8,70
Raczej wysokie	34,78
Raczej niskie	40,58
Zdecydowanie niskie	15,94
Potrzeba rozmowy	
Wskazana	49,25
Niewskazana	50,75

Wśród młodzieży uwidacznia się duża polaryzacja wyborów w kontekście oceny kontaktów z rodzicami. Młodzież zadeklarowała wysoki poziom nasylenia kontaktów z rodzicami, a jednocześnie widać niepewność co do potrzeby wzrostu zainteresowania się rodziców ich sprawami; to samo dotyczy potrzeby rozmowy. U połowy badanych jest ona znacząca i wskazywana jako oczekiwana.

W okresie dorastania o samopoczuciu jednostki stanowią jednak jej kontakty z grupą, dlatego też w tym miejscu zostaną omówione wybrane (z racji ograniczonego formatu artykułu) kwestie, pozwalające ocenić w jakimś stopniu ryzyko osamotnienia badanych. Zestawienie wyników przyjmie podobną jak poprzednio formę tabeli, zawierającą wskazania młodzieży jako odpowiedzi na zadane jej pytania.

Tabela 2

Właściwości kontaktów gimnazjalistów z rówieśnikami

Relacje z rówieśnikami	Procent
Nasylenie kontaktów	
Wysokie	50,23
Średnie	39,25
Niskie	10,52
Potrzeba większej ilości znajomych	
Występuje	62,32
Nie występuje	37,68
Percepcja wsparcia od rówieśników	
Zdecydowanie często	34,78
Czasami	53,62
Rzadko	7,25
Wcale	4,35
Percepcja wsparcia udzielanego rówieśnikom	
Często	59,42
Rzadko	34,78
Wcale	5,80

Na podstawie wypowiedzi udzielonych przez gimnazjalistów, zestawionych w tabeli 2, można ustanowić, iż ogólnie młodzież ma poczucie wysokiego nasycenia kontaktów z innymi. Tak czuje ponad połowa badanych (52,31%). Jednak druga połowa średnio i nisko ocenia te kontakty. Zbiega się to z potrzebą posiadania większej ilości znajomych. Jest to pragnienie prawie 2/3 badanych. Ciekawy okazuje się wynik w zakresie percepcji wsparcia udzielanego i pozyskiwanego. Młodzi ludzie są bardziej skłonni postrzegać siebie jako udzielających aniżeli doświadczających wsparcia od innych.

Poprzez podjęte badania starano się również ustalić opinie traktujące wprost o radzeniu sobie z samotnością czy w jakimś stopniu dotyczące tego problemu. Próbowano ustalić, czy samotność stanowi świadomy wybór, co ją determinuje, jak jest spożytkowany czas zdarzającego się

odosobnienia i jak często młodzież „poświęca” innych na rzecz wtopienia się w rzeczywistość wirtualną. Zebrane z takich badań wyniki pozwalają uznać, iż młodzież ma jednak dużą potrzebę kontaktów z innymi. 3/4 z nich preferuje spędzanie czasu wolnego z innymi niż np. samotnie. W konfrontacji z wirtualną rzeczywistością — tak samo (70% wyborów) znacząco zwyciężają znajomi. W grupie badanych znajdują się jednak też tacy, którzy preferują własne towarzystwo — ok. 1/4 z nich. 10% badanych stwierdziło, iż samotność jest dla nich przykra i nie jest świadomie zaprojektowana. Pozytywnie jednak można ocenić fakt, że młodzież deklaruje w większości, iż akceptuje samotność; może to wynikać z faktu, iż potrafi ją wypełnić jakąś formą aktywności, być może wynikającą z posiadanych zainteresowań. Ich profil nie zostanie tu jednak zaprezentowany z uwagi na ograniczony format tekstu.

Ostatni element — również uznany za prognostyczny dla ryzyka osamotnienia — dotyczył właściwości samoopisu. Odpowiedzi udzielone przez badanych w tym względzie pozwalają stwierdzić, iż 70% akceptuje siebie, natomiast 30% zadeklarowało preferencję zmiany, gdyby tylko była taka możliwość. Większość akceptuje siebie, ale nie dziwi fakt, iż ponad 1/3 ma z tym kłopot. Stan taki ma oczywiście związek ze wzrostem krytycyzmu młodzieży wobec siebie i bardziej radykalną autocenzurą. Jest to naturalny element tego okresu rozwojowego, ale stanowi o pewnym ryzyku, gdyż samoakceptacja ma charakter częściowo kontekstualny, a zatem jakość i satysfakcja z relacji z innymi może być czynnikiem determinującym ją, a tym samym może wpływać na kształtowanie kontaktów z innymi.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Wyniki badań dotyczących zjawiska samotności i osamotnienia młodzieży nie są jednoznaczne. Pozwalają twierdzić, że badanych w większości satysfakcjonują związki z rówieśnikami, choć mają oni również potrzebę większej ich ilości. Prawdopodobnie zależy im na tym, gdyż odczuwają kontakty z rówieśnikami jako niedostatecznie bliskie i głębokie. Młodzież w tym wieku instynktownie zbliża się do innych, a jednocześnie można się spodziewać, że niedojrzałość emocjonalna i niedojrzałość w innych sferach przekłada się na niezdolność „domykania” relacji i ich podtrzymywania. W jakiejś mierze egzemplifikacją tego są odpowiedzi uzyskane na pytanie dotyczące percepcji wsparcia udzielanego i dozna-

wanego. Młodzież częściej postrzega siebie jako dawców niż beneficjentów. W tym sensie może oceniać swoje związki jako niesatysfakcjonujące, ale niekoniecznie stanowi to podstawę wnioskowania o osamotnieniu.

Ciekawe, choć w jakiejś mierze antycypowane okazały się wyniki dotyczące relacji z rodzicami. Deklaracje młodzieży sugerują duży dystans wobec rodziców, przy jednoczesnej dużej potrzebie rozmowy z nimi (ok. 50%). Prawdopodobnie młodzież nie oczekuje już intensyfikacji zainteresowania nimi ze strony rodziców (tak zresztą wynika z badań), zinterpretowanego być może jako przejaw kontroli, ale pragnie kontaktu bardziej partnerskiego, okraszonego właśnie rozmową.

Młodzież w większości raczej dobrze wypada w konfrontacji z samotnością — przynajmniej tak deklaruje. Lubią takie momenty, a nawet świadomie ją czasami wybierają. Wybierający samotność nie muszą być podejrzewani o nieprzystosowanie. Świadoma samotność służy bowiem rozwojowi, który dokonuje się również w trakcie indywidualnej konfrontacji z samym sobą. Tylko znikoma część młodzieży może wykazywać poczucie osamotnienia. Będzie to grupa, która ujawniła nienasycenie w kontaktach z rodzicami i podobnie z rówieśnikami, uznając, iż nie mają wielu znajomych i że przykro jest im z tego powodu. Mogą nimi być też ci, dla których samotność nie jest pożądana, ale niezamierzona, i jest przykra. Tę grupę może stanowić ok. 10% badanej populacji. Interesującym zabiegiem byłaby analiza wypowiedzi tych osób, aby móc ustanowić rzeczywiste ryzyko osamotnienia.

Podjęte badania pozwoliły na dokonanie rekonesansu w obszarze kilku — zredukowanych do trzech — właściwości, na podstawie których można prognozować o predylekcjach twórczych. Znamienny jest fakt, iż:

- w zakresie nonkonformizmu grupowego dla 3/4 badanych najbardziej charakterystyczny jest umiarkowany poziom tej właściwości,
- w przypadku potrzeby wyzwania dla 48% badanych najbardziej charakterystyczny jest również umiarkowany poziom tej właściwości, ale już 36% badanych odczuwa bardzo silnie taką potrzebę,
- wobec kategorii odwagi w sytuacji społecznej ekspozycji ponad połowa wybrała odpowiedź świadczącą o wysokim nasileniu tej cechy.

Zestawione wyniki badań dotyczą właściwości młodzieży, które uznano za prognostyczne we wstępnej diagnozie predylekcji twórczych. Uznano, iż pozwalają one wnioskować (oczywiście ostrożnie) o samodzielności i autonomicznym nastawieniu wobec rzeczywistości. Stopień wykazania się wymienionymi cechami uznano za predyktor unikania nawykowych form zachowania i nastawienia na poszukiwanie nowych, lepszych „jakości” w różnych przestrzeniach życia. Jednocześnie wydaje się, iż osoby, którym takie cechy można przypisać, będą bardziej bliskie inkluzji, czyli niejako włączenia się w „obieg” relacji z innymi, i to nie na zasadzie bier-

nego przystawania do innych ani mechanicznej adaptacji do warunków zastanych, ale odwrotnie: partycypując świadomie w tworzeniu nowych i satysfakcjonujących związków. Niniejsze przypuszczenie stanowi jedynie pewną hipotezę, którą warto poddać weryfikacji i która może stać się punktem wyjścia bardziej zaawansowanych i wnikliwych badań w tym przedmiocie.

Bibliografia

- Bardziejewska M., 2005: *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*. W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A. Brzezińska. Gdańsk.
- Bauman Z., 1994: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa.
- Craft A., 2001: *Little creativity*. In: *Creativity in Education*. Eds. A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling. London—New York.
- Cudowska A., 2004: *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok.
- Cywińska M., 2009: *Osamotnienie dziecka w domu rodzinnym*. W: *Sytuacje trudne w życiu dziecka*. Red. M. Cywińska. Poznań.
- Gergen K.J., 2009: *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Tłum. M. Marody. Warszawa.
- Giddens A., 2001: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa.
- Krasoń K., Czerkawski A., 2009: *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*. Katowice.
- Kubicka D., 2005: *Strategie i techniki badań twórczości*. W: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Red. A. Tokarz. Kraków.
- Kwiatkowska G.E, Filipiak M., red., 2009: *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*. Lublin.
- Lato A., 2009: *Współczesne dylematy — między „nieszczęśliwym Sokratesem” a „szczęśliwą świnią”*. W: *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*. Red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak. Lublin.
- Liberska H., 2007: *Współczesny obraz moratorium*. W: *Tożsamość a współczesność*. Red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska. Poznań.
- Matyjas B., 2008: *Dzieciństwo w kryzysie — etiologia zjawiska*. Warszawa.
- Melosik Z., 2004: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 2. Warszawa.
- Modrzejewska-Świgulska M., 2009: *Badanie twórczości codziennej — perspektywa biograficzna*. W: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Red. K.J. Szmidt. Łódź.
- Nęcka E., 2001: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Olczak M., 2009: *Trening twórczości — współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*. Kraków.
- Potocka M.A., 2008: *To tylko sztuka*. Warszawa.

- Richards R., 1990: *Everyday creativity, eminent creativity and health*. „Creativity Research Journal”, vol. 3.
- Riesman D., Glazer N., Denney R., 1991: *Samotny tłum*. Tłum. J. Strzelecki. Warszawa.
- Runco M.A., 1996: *Personal creativity: definition and development issues*. In: *Creativity from Childhood through Adulthood : The Developmental issues*. Ed. M.A. Runco. San Francisco.
- Stasiakiewicz M., 1999: *Twórczość i interakcja*. Poznań.
- Szmidt K.J., 2001: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź.
- Szmidt K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szmidt K.J., 2009: *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*. W: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Red. K.J. Szmidt. Łódź.
- Taylor Ch., 1995: *Źródło współczesnej tożsamości*. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy z Castel Gandolfo*. Przygot. i przedmową opatrzył K. Michalski. Kraków.
- Tomaszewski T., 1975: *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowań*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa.
- Witkowski L., 2000: *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa.
- Wysocka E., 2009: *Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice.



ANNA BAUTSZ-SONTAG

Rozumienie emocji a kształtowanie kompetencji interpersonalnych Praca w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych

**Understanding of emotions and formation of interpersonal competencies
Thesis in a form of expressive bibliotherapeutic activities**

Abstract: This article shows one point of researches which was done experimental method, in which authoress checked if it is an influence expressive bibliotherapeutic actions for understanding the crux of emotions by children in school age. Assuming that educational — therapeutic relation is a relation of two persons which are stand in situation of uncovering their own faces — their own I, authoress draws quality of this relations, settle them in expressive bibliotherapeutic actions. Uncovering the face takes place (is performing) by more and more deeply knowing yourself and the Other. Selected result of the researches is showing that deeply knowing yourself because of better understanding the crux of emotions, especially because of perfecting this kind of knowledge and experience in understanding emotion name “compassion”, translate into improvement in society relation, it has then assessment of change not only in intrapersonality areas, but also in interpersonality areas.

Key words: educational relation, personal education expressive bibliotherapeutic activities, understanding the matter of emotion, co-feeling.

Niniejszy artykuł w zamyśle autorki stanowić ma swego rodzaju kompilację doświadczeń w zakresie efektywności pracy z wykorzystaniem formuły ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych, doświadczeń które zebrane zostały zarówno w zamkniętych już badaniach eksperymentalnych, jak i aktualnie trwających realizacjach badawczych.

Praca z dziećmi w obszarze wychowawczo-terapeutycznym niesie ze sobą podstawowe pytania o cel takiej pracy — relacji. Jakiego rodzaju zamierzenia powinny, mogą stać się podstawą takiego rodzaju aktywności? Jaki charakter przybierać powinna sama formuła pracy, by czynić ją efektywną i adekwatną do potrzeb dzieci?

Zamierzenia terapeutyczne a jakość relacji wychowawczej

„Twarz znaczy. Nie tak jednak, jak znaczą znaki, symbole, metafory. [...] Twarz zawiera w sobie jakiś odbłask idealnego piękna, idealnego dobra, idealnej prawdy. Twarz jest wyższością, jest skonkretyzowaną chwałą, niepowtarzalną wzniosłością, wspaniałością człowieka. Zdolna porwać, zachwycić, wznieść ponad prozę świata ku poetyce istnienia. Ale jest ona także kruchością, zagubieniem, krzywdą lub biedą. Są na niej znaki minionych bólów, są miejsca dla bólów przyszłych. To przede wszystkim na twarzy człowieka przemija jego piękno i jego życie. Tutaj ukazuje się łza i umieranie. [...] Spotykając innego, spotykamy go *w jego twarzy*” (Tischner, 1998, s. 33—36, 82—85).

Stając naprzeciwko drugiego, konstruując dla niego świat doświadczeń, na przykład doświadczeń o charakterze terapeutyczno-wychowawczym, zadać musimy sobie pytanie, które stawia Tischner: czym jest twarz? Co mówi nam twarz drugiego? Co w tejże twarzy okaże się najistotniejszym zagadnieniem, obszarem do poruszenia na tu i teraz. Wydaje się, że zamierzenie wspierania rozwoju niesie w sobie zazwyczaj zamiar uaktualnienia wszystkich potencjalnych możliwości rozwojowych człowieka — osoby oraz wypełnienia, skorygowania braków, deficytów, które tej właśnie (zindywidualizowanej) możliwości uaktualnienia przeszkadzają (Tarnowski, 2005; Adamski, 2005; Majka, 2005; Gadacz, 1993). Rozumiejąc rozwój człowieka, rozwój wychowanka jako holistyczny oraz zindywidualizowany, relację wychowawczą określić można nie jako instrumentalną — nastawioną na osiągnięcie celu wychowawczego, ale jako wspierającą indywidualne znaczenia i sensy w rozwoju osoby (Stróżowski, 1994): poznać twarz drugiego — dziecka i poprzez to właśnie

poznanie wyznaczyć zamierzenia, które w kształtowanej w sposób dynamiczny relacji wychowawczej wytyczać mogą drogę ku pełni rozwoju osobistego. Dobrze ukształtowane bowiem, odpowiednio skorygowane lub wyznaczone siłą osobistego przykładu relacje, sposoby kształtowania więzi z innymi, jakość budowania obrazu własnego „ja” w okresie wczesnego dzieciństwa stanowią fundament w uaktualnianiu własnej tożsamości oraz osobowości w wieku dorosłym (Olbrycht, 2007; Gałdowa, 1999). Inwestycja w kształtowanie odpowiedniej jakości relacji wychowawczych, mających niejednokrotnie charakter terapeutyczny, w wieku wczesnoszkolnym oraz przedszkolnym zaowocować może konstruktywnym realizowaniem jakości relacji interpersonalnych w przyszłości. Zatem odsłonięcie „twarzy” wychowanka — wskazanie jej wzniosłości oraz kruchości, a więc tego, co stanowi potencjał oraz co świadczy o przeżytych bólach, urazach, wymagających zaopatrzenia terapeutycznego, daje możliwość urzeczywistnienia relacji pełnej autentycznej troski, zaangażowania, zindywidualizowania (Rogers, 1978; Olbrycht, 2007). Specyfikę w taki sposób rozumianej relacji wychowawczej wyznacza postawa wychowawcy określana przez następujące cechy:

- autentyczność — danie każdemu możliwości bycia sobą, niezmuszanie innych do przyjmowania cudzych uczuć, ocen i wartości, umożliwienie innym bycia sobą, a nie zmuszanie do odgrywania przypisanych im ról społecznych,
- gotowość do udzielania dziecku stosownej do jego potrzeb pomocy (czujność), do udzielania odpowiedzi na jego pytania, do zaspokajania jego zainteresowań, do dzielenia się własnymi doświadczeniami,
- empatia — dostrzeganie uczuć, wartości, postaw innych osób oraz uświadamianie ich sobie,
- twórczość — gotowość do zmiany, wykazywanie elastyczności i oryginalności w rozwiązywaniu problemów (Śliwerski, 2001).

Zamierzenia terapeutyczne, wyznaczające jakość tworzonej relacji wychowawczej, przybierają w odkrywaniu „twarzy drugiego” dwa wymiary:

- odkrywanie jakości funkcjonowania intrapersonalnego osoby — wychowanka,
- odkrywanie jakości funkcjonowania interpersonalnego osoby — wychowanka.

Realizując wspieranie tychże dwu wymiarów funkcjonowania psychologicznego osoby, konstruuje się doświadczenie głębszego poznania siebie w relacji do siebie samego, do własnego „ja” oraz w relacji do innych. Głębsze, pełniejsze poznanie siebie przekłada się z kolei na wzrastające kompetencje w zakresie kształtowania więzi oraz interakcji z innymi (Buber, 1993; Gałdowa, 1999; Goleman, 1997; Hoffman, 2006; Kwiatkowska, 1996; Satir, 2000; Salovey et al., 2005).

W zakresie funkcjonowania intrapersonalnego wskazać można następujące elementy:

1. Kompetencje emocjonalne:
 - identyfikacja emocjonalnej ekspresji mimicznej,
 - rozumienie przeżywanych emocji,
 - zachowania empatyczne,
 - regulacja emocji.
2. Przeżywane potrzeby.
3. Ujawniane lęki.
4. Realizowane mechanizmy obronne.
5. Przeżywane konflikty wewnętrzne.
6. Jakość relacji z osobami znaczącymi.

W zakresie funkcjonowania interpersonalnego wskazać można z kolei następujące wymiary:

1. Kompetencje w zakresie nawiązywania relacji.
2. Kompetencje w zakresie podtrzymywania relacji.
3. Jakość tworzenia bliskich więzi z innymi.
4. Jakość komunikacji w relacjach z innymi.

Wzajemne odniesienia wskazanych dwu obszarów funkcjonowania wydają się bezsporne. Stabilne, dobrze ukształtowane, spójne „ja” buduje bowiem fundament kształtowania się konstruktywnie funkcjonujących relacji interpersonalnych. Jednym z elementów funkcjonowania intrapersonalnego, którego wpływ na jakość relacji interpersonalnych udało się potwierdzić empirycznie, stało się rozumienie przez dzieci istoty emocji. Zdobywanie kompetencji w zakresie pojmowania przyczyn, wzbudzania, jakości ekspresji, a także radzenia sobie z emocjami przekłada się na sposób rozumienia innych, a tym samym na jakość kształtowania z nimi relacji interpersonalnych. Zatem poznanie „twarzy drugiego” możliwe staje się jedynie w perspektywie odkrycia istoty „własnej twarzy”. Własna kruchość i jej poznanie pozwala na rozumienie innego, a więc również na budowanie z nim satysfakcjonujących więzi, opartych na akceptacji, zrozumieniu, wsparciu, wolności.

Specyfika ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych

Formuła budowania relacji wychowawczych przybrać może różne kształty. Choć zazwyczaj sposób myślenia wychowawcy o jakości tej relacji, o jej specyfice determinuje jej charakter i jakość projektowanych

działań, wybór samej formuły pracy zależny jest od zamierzeń powziętych u progu realizacji takiego rodzaju pracy.

Wydaje się, że formuła ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych, rozumiana jako narzędzie pracy, jako konkretny, dający się scharakteryzować warsztat pracy wychowawczej, osadzona jest w perspektywie metateoretycznej w szerzej wskazywanej koncepcji wychowawczej, jaką stanowi wychowanie osobowe (Gadacz, 1993; Olbrycht, 2000, 2007). Istotę wychowania osobowego określa prowadzenie wychowanka ku rozwojowi osobistemu, dzięki pobudzaniu własnej aktywności wychowanka, autorefleksyjności, poszukiwaniu wartości, jak dobro, piękno, prawda (Olbrycht, 2007). Zamierzenia obecne w tego rodzaju myśleniu o wychowaniu zawierają w sobie kształtowanie takich charakterystyk funkcjonowania intrapersonalnego oraz interpersonalnego, jak:

- zainteresowanie światem,
- pragnienie poznawania,
- dążenie do nabywania i pogłębiania wiedzy,
- odkrywanie różnych możliwości rozwiązywania problemów,
- radość odkrywana w tworzeniu,
- umiejętność identyfikacji oraz regulacji emocji,
- kształtowanie w sobie głębszych uczuć,
- dojrzałość moralna,
- zaangażowanie w sprawy społeczne (Olbrycht, 2007).

Wychowanie osobowe formułuje zatem cele — zamierzenia zawierające postulat holistycznego rozwoju osoby — poznawania „własnej twarzy” oraz „twarzy drugiego”.

Biblioterapia ekspresyjna z kolei jako skonkretyzowana formuła pracy, czerpiąca z otwartości dzieł literackich oraz potencjału terapeutycznego i wspierającego metafor, daje możliwość realizowania wskazanych zamierzeń poprzez projektowanie spotkań z literaturą (Krasoń, 2000, 2003, 2004, 2005).

Literatura, niosąc bogactwo treści i znaczeń podejmujących kluczowe zagadnienia życia osoby, wyznacza rozległy obszar rozumienia zagadnień stanowiących istotę tychże doświadczeń. Doświadczenia te dotyczą zarówno przeżyć intrapersonalnych osoby, jak i jakości kształtowania relacji interpersonalnych. Literatura podejmuje bowiem temat „twarzy”. Dogłębnie i szeroko analizuje zagadnienia jej kruchości oraz wzniosłości. Literatura obrazuje doświadczenia osoby przez pryzmat metafory innych osób oraz innych zdarzeń. W taki sposób przybliży rozumienie własnego doświadczenia intrapersonalnego oraz interpersonalnego (Baker, 1997; Krasoń, 2000; Borecka, 2001).

Metaforyczność utworów oraz ich otwartość umożliwia indywidualne odczytywanie tekstów literackich, zgodne z aktualnie najistotniejszymi

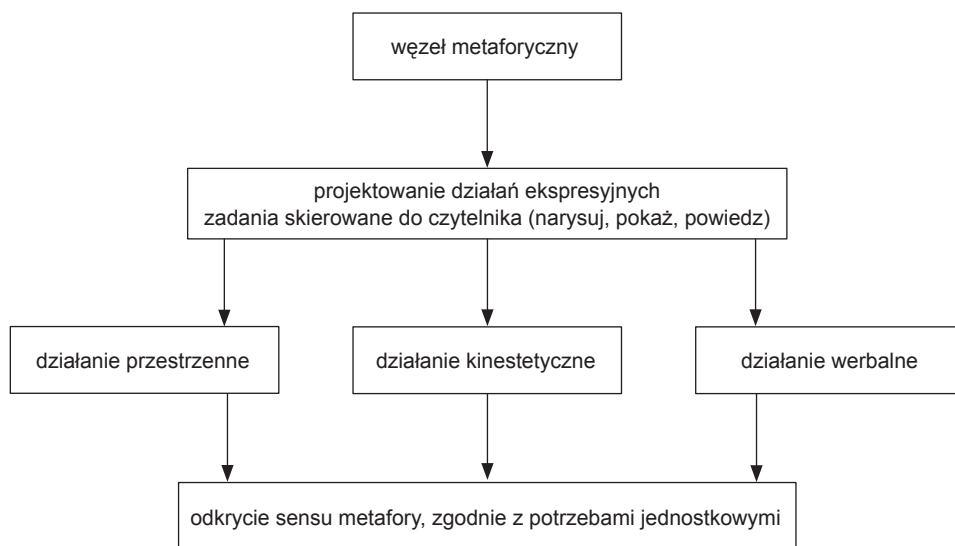
potrzebami oraz przeżyciami jednostki (Eco, 2008). Mechanizmy modelowania, jak projekcja, identyfikacja, introjekcja, kompensacja, wspomagają proces utożsamiania się z bohaterem, w ramach którego dochodzi do przeżycia lub poznania pełniejszego: wspierająco-terapeutycznego, aspektu podobnej, analogicznej do naszej sytuacji bohatera (Baker, 1997; Krasoń, 2000; Bettelheim, 1985; Molicka, 2002; Brett, 2003). „Metafory terapeutyczne otwierają nowe możliwości wyboru i podsuwają nowe punkty widzenia, mogą też uaktywniać doświadczenie, uczucia i wyobrażenia, z których posiadania słuchacz nie zdawał sobie dotąd sprawy” (Baker, 1997, s. 26). Wśród wielu zamierzeń terapeutycznych, które wskazuje się jako możliwe do zrealizowania dzięki wykorzystaniu metafor, wymienić można między innymi stawianie lub ilustrację tez, podsuwanie rozwiązań problemów, pomoc w poznawaniu siebie, przeformułowanie i zmianę definicji problemu, budowanie ego, modelowanie sposobu komunikacji, przypomnianie klientom o ich własnych możliwościach (ibidem, s. 38—48).

Literatura w szczególny sposób ujawnia „twarz osoby” — jej czytelnika. Umożliwia w ten sposób odkrycie samego siebie w „twarzy drugiego” — bohatera literackiego.

Połączenie potencjału terapeutycznego zawartego i niesionego w literaturze ze szczególną realizacją przekazu tego potencjału w formule działań ekspresyjnych buduje nową jakość spotkania z literaturą. Istotą tej formuły pracy staje się przełożenie węzła metaforycznego zawartego w tekście na innego rodzaju działania pobudzające inne kanały modalnościowe. Dokonuje się zatem zawarcie metafory literackiej w geście, ruchu, obrazie, słowie wypowiedzianym, działaniu w grupie. Tym sposobem umożliwia się odkodowanie metafory utworu zgodnie z preferowanymi przez jednostkę kanałami odbioru bodźców i informacji (Krasoń, 1998, 2000, 2003, 2004, 2005); Krasoń, Szafraniec, 2000.

Indywidualizacja działań realizowana jest zatem nie tylko poprzez wskazywanie metafory, cechującej się otwartością oraz niezliczoną potencjalnością odczytań, ale również poprzez formułę odczytywania metafory — polisensoryczną. Konstrukcję działań ekspresyjnych można nakreślić następująco:

Oddziaływania biblioterapeutyczne w taki sposób konstruowane, mające charakter warsztatów prowadzonych między innymi w ramach eksperymentów pedagogicznych, trwają w czasie, angażując w różny sposób ich twórcę oraz odbiorcę. Osoba konstruująca warsztaty realizować musi własne zadania, formułując treścią ich zawartość oraz dbając o kształt związany z ich specyfiką. Odbiorca warsztatów tego typu (np. dziecko — wychowanek) może z kolei czerpać z ich formuły w sposób, który rozłożony jest w czasie. Oddziaływanie warsztatów prowadzonych w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych w czasie przedstawia rys. 2.



Rys. 1. Konstrukcja polisensoryczna działania na kanwie metafory tekstu

Źródło: Krason, 2004, s. 368.

TWÓRCA	WARSZTAT OTWARTY	ODBIORCA
wybór tekstu literackiego odnajdowanie w nim potencjalnie obecnych symboli akcydentalnych projektowanie otwartych ekspresyjnych działań interpretacyjnych		wkomponowanie doświadczeń warsztatu otwartego w strukturę doświadczeń „ja” stopniowe odkrywanie coraz głębszego osobistego znaczenia symbolu — metafory nadbudowywanie samoświadomości

Rys. 2. Oddziaływanie biblioterapeutyczne w czasie

Źródło: opracowanie własne.

Praca w obszarze funkcjonowania intrapersonalnego oraz interpersonalnego dzieci podejmowana w ramach ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych ma szczególny wymiar. Otwiera bowiem potencjalne możliwości rozwoju w sposób zindywidualizowany, nienarzucający, respektujący granice psychologiczne oraz gotowość na przyjmowane zmiany. Ponadto oddziałująca w czasie zaprasza do rozwoju, daje nowe perspektywy spostrzegania „własnej twarzy” oraz „twarzy innego” w sposób, którego efekty i realizację wstępnych zamierzeń może odroczyć w czasie, dokonuje się natomiast w bezpiecznej i nieingerującej formie. Spotka-

nie z literaturą staje się spotkaniem drugiego w jego twarzy i odkryciu w nim siebie.

Odniesienia empiryczne

W celu poparcia założenia, iż rozumienie emocji przekłada się na kształtowanie kompetencji interpersonalnych jednostki, autorka niniejszego artykułu chce przedstawić wyniki badań empirycznych, w zakresie których tego typu zależność stała się zauważalna.

Badania przeprowadzone zostały metodą eksperymentu pedagogicznego. Osobami badanymi, uczestnikami eksperymentu, były dzieci klas pierwszych szkoły podstawowej. Prowadzone dla dzieci zajęcia w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych wykazały, że praca nad pogłębianiem jednej ze sfer funkcjonowania intrapersonalnego, jakim jest rozumienie emocji, przełożyło się na pogłębienie wśród dzieci kompetencji interpersonalnych, czego wskaźnikiem stały się poprawa relacji interpersonalnych w grupie oraz znaczne pogłębienie wśród dzieci rozumienia emocji współczucia — współodczuwania. Pogłębienie rozumienia istoty empatii (współczucia, współodczuwania) w zachowaniach dzieci odzwierciedlało się w jakości relacji interpersonalnych obserwowanych w uczestniczącej w eksperymencie grupie dzieci.

Metodologia rzezonego eksperymentu pedagogicznego miała następujący kształt:

Problem badawczy pracy brzmiał: *Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne podejmujące zagadnienia związane z rozumieniem emocji oraz ekspresją emocjonalną mogą stanowić czynnik wspierający rozwój elementów inteligencji emocjonalnej dzieci?* — definiowanej w niniejszej pracy właśnie jako rozumienie emocji własnych i cudzych oraz trafna interpretacja ekspresji emocjonalnej.

- Uszczegóławiającymi problem badawczy pytaniami badawczymi były:
- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci przyczyn wzbudzenia emocji?
 - Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci ekspresji emocjonalnej?
 - Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci przeżyć i zachowań związanych z przeżywaniem emocji?

- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci ekspresji mimicznej związanej z przeżywaniem emocji?
- Czy zajęcia biblioterapeutyczne podejmujące zagadnienia inteligencji emocjonalnej przyniosą wśród dzieci z grupy eksperymentalnej — w porównaniu z grupą kontrolną — zmianę w zakresie rozumienia emocji?
- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę wyników osiąganych przez dzieci w Teście Świadomości Interpersonalnej?
- Czy wśród dzieci z grupy eksperymentalnej w porównaniu z dziećmi z grupy kontrolnej zaistnieją różnice w zakresie osiąganych wyników w Teście Świadomości Interpersonalnej?
- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę zachowań dzieci w grupie rówieśniczej?
Opisano następujące zmienne oraz ich wskaźniki:

Tabela 1

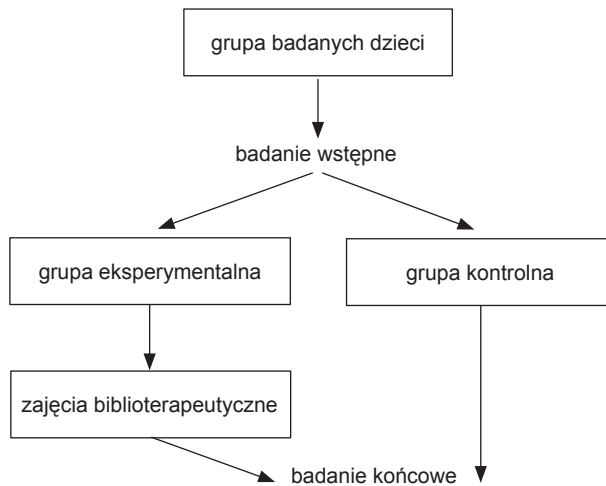
Zmienne i ich wskaźniki

Zmienne	Wskaźniki	Narzędzia
Niezależne		
zajęcia biblioterapeutyczne	zapisy umieszczone w konspektach	konspekty
Zależne		
rozumienie istoty poszczególnych emocji — przyczyn, ekspresji, przeżyć i zachowań oraz ekspresji mimicznej towarzyszących przeżywaniu emocji	ocena wypowiedzi dziecka przyznana przez sędziów kompetentnych	pytanie otwarte — ocena sędziów kompetentnych
rozumienie przeżyć emocjonalnych własnych i cudzych	wynik punktowy otrzymany w Teście Świadomości Interpersonalnej (perspektywa deklaratywna)	Test Świadomości Interpersonalnej
zachowania dziecka związane z ekspresją emocjonalną oraz relacjami interpersonalnymi	zachowania dziecka wskazane w trakcie obserwacji (perspektywa realizacyjna)	scheduła obserwacyjna

Źródło: opracowanie własne.

Metodą wykorzystaną przy prowadzeniu badań stał się eksperyment pedagogiczny. Zastosowano technikę grup równoległych.

Schemat przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego ukazuje rys. 3.



Rys. 3. Konstrukcja przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego
 Źródło: opracowanie własne.

Osoby badane — przebieg badań

Grupa eksperymentalna: dzieci jednej z klas pierwszych Szkoły Podstawowej nr 34 w Chorzowie (18 dzieci).

Grupa kontrolna: dzieci drugiej z klas pierwszych Szkoły Podstawowej nr 34 w Chorzowie (20 dzieci).

Równoległość grup można wykazać, biorąc pod uwagę następujące wskaźniki:

- ten sam wiek badanych dzieci,
- podobny wiek rozwojowy dzieci (nie został on zbadany),
- ten sam poziom edukacji,
- podobna sytuacja socjoekonomiczna rodzin dzieci (dane z wywiadu przeprowadzonego z wychowawczyniami obu klas),
- podobna struktura socjometryczna klasy (określona na podstawie badania socjometrycznego).

Przeprowadzono 20 warsztatów w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych. W badaniach diagnostycznych, które stały się podstawą szacowania zmiany w funkcjonowaniu dzieci, rozumianej jako efekt oddziaływań poprzez ekspresyjne działania biblioterapeutyczne, zastosowano dwa narzędzia diagnostyczne. Były nimi:

1. **Pytanie otwarte dotyczące rozumienia emocji** (zob. załącznik 1) było zadawane dzieciom indywidualnie w trakcie krótkiej rozmowy z dzieckiem. Odpowiedzi dzieci badająca notowała. Każde dziecko było pytane o to, jakie są przyczyny, ekspresja, przeżycia i zachowania oraz ekspresja mimiczna towarzyszące doświadczaniu takich emocji, jak

Tabela 2

**Rozumienie przez dzieci z grupy eksperymentalnej
istoty emocji „współczucie”**

Imię dziecka	Współczucie							
	przyczyny		ekspresja		przeżycia		ekspresja mimiczna	
	pretest	post-test	pretest	post-test	pretest	post-test	pretest	post-test
Tomek	0	3	0	0	0	0	0	1
Monika	0	3	0	0	0	0	0	1
Kuba	0	0	0	0	0	0	0	0
Adrian	0	1	0	0	0	0	0	1
Artur	0	0	0	0	0	0	0	0
Ola	0	3	0	0	0	0	0	1
Kamil	2	3	0	0	0	0	1	1
Patrycja	0	2	0	0	0	0	0	1
Klaudia	3	3	0	0	3	3	0	1
Iwona	0	3	0	0	0	1	0	0
Karolina S.	0	3	0	0	0	3	1	1
Mateusz	0	1	0	0	0	1	0	1
Karolina D.	2	2	0	0	0	0	0	1
Magda	2	3	0	0	0	3	1	1
Sławek	0	0	0	0	0	0	0	1
Patryk	0	3	0	0	0	0	0	1
Marta	0	3	0	0	0	3	0	1
Paweł	1	3	0	2	0	0	1	1
Liczba określeń bardzo dobrych	1	11	0	0	1	4	0	0
Określenia bardzo dobre [%]	5,5	61	—	—	5,5	22	—	—
Liczba określeń dobrych	3	2	0	1	0	0	0	0
Określenia dobre [%]	17	11	—	6,5	—	—	—	—
Liczba określeń przeciętnych	1	2	0	0	0	2	4	15
Określenia przeciętne [%]	5,5	11	—	—	—	11	22	83
Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	13	3	18	17	17	12	14	3
Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	72	17	100	94	94	67	78	17

Punktacja odpowiedzi: 3 pkt — bardzo dobre określenie; 2 pkt — dobre określenie; 1 pkt — przeciętne określenie; 0 pkt — nietrafne określenie lub brak określenia.

Źródło: opracowanie własne.

radość, smutek, gniew, strach, zazdrość, wstyd, poczucie winy, współczucie. Określając ekspresję mimiczną towarzyszącą przeżywaniu poszczególnych emocji, dzieci miały wskazać odpowiadającą danej emocji „buźkę” spośród przedstawionego zestawu „buziek”. Zanotowane odpowiedzi udzielone przez dzieci były następnie poddane ocenie przez trzech sędziów kompetentnych.

2. **Test Świadomości Interpersonalnej** (zob. załącznik 2) jest testem skonstruowanym w Mellon University. Składa się on z dwóch części. Pierwsza z nich zawiera 11 historyjek, opowiadających ogólne sytuacje mogące ucieszyć, przestraszyć, zasmucić lub rozzłościć dziecko. Część druga Testu zawiera 12 historyjek ukazujących dziecko testowane w zachowaniu, które wywołuje w innym dziecku radość, strach, smutek lub złość. Przed wysłuchaniem historyjek testowanym dzieciom pokazuje się rysunki twarzy przedstawiających te cztery stany uczuciowe i pomaga się dziecku w prawidłowym zidentyfikowaniu każdego z nich. Każdej historyjce w części pierwszej towarzyszy rysunek dziecka o pustej, pozbawionej szczegółów twarzy, wykonującego opisaną czynność. Testowane dziecko proszone jest o uzupełnienie rysunku wybranym obrazkiem twarzy najpełniej ukazującym uczucia dziecka z historyjki. Rysunki twarzy przedstawiane są w przypadkowej kolejności i egzaminator identyfikuje odpowiedni stan uczuciowy z prezentowanym obrazkiem.

Wybrane wyniki badań. Szczególnie interesującym, wartym podkreślenia wynikiem przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego stała się zmiana, jaka dokonała się w zakresie rozumienia przez dzieci istoty emocji nazwanej w pracy „współczuciem”, a określającej wszelkie relacje empatyczne, relacje współodczuwania.

Diagnozowane w badaniu wstępnym oraz końcowym rozumienie przez dzieci z grupy eksperymentalnej istoty emocji „współczucie” miało następujące wyniki (zob. tabela 2).

Tabela 3

**Wyniki badania wstępnego i końcowego
w zakresie rozumienia emocji „współczucie” (%)**

Wyniki badań	Współczucie			
	przyczyny	ekspresja	przeżycia	ekspresja mimiczna
Pretest > posttest	—	—	—	—
Pretest = posttest	5 28	17 94	13 72	7 39
Pretest < posttest	13 72	1 5	5 28	11 61

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

**Porównanie wyników dzieci z grup eksperymentalnej i kontrolnej —
rozumienie istoty emocji „współczucie”**

Współczucie		Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
		pretest	posttest	pretest	posttest
Przyczyny	Liczba określeń bardzo dobrych	1	11	3	3
	Określenia bardzo dobre [%]	5	61	15	15
	Liczba określeń dobrych	3	2	2	0
	Określenia dobre [%]	17	11	10	—
	Liczba określeń przeciętnych	1	2	4	5
	Określenia przeciętne [%]	5	11	20	25
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	13	3	11	12
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	72	17	55	60
Ekspresja	Liczba określeń bardzo dobrych	0	0	0	0
	Określenia bardzo dobre [%]	—	—	—	—
	Liczba określeń dobrych	0	1	0	0
	Określenia dobre [%]	—	5	—	—
	Liczba określeń przeciętnych	0	0	0	0
	Określenia przeciętne [%]	—	—	—	—
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	18	17	20	20
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	100	94	100	100
Przeżycia	Liczba określeń bardzo dobrych	1	4	0	0
	Określenia bardzo dobre [%]	5	22	—	—
	Liczba określeń dobrych	0	0	0	0
	Określenia dobre [%]	—	—	—	—
	Liczba określeń przeciętnych	0	2	0	0
	Określenia przeciętne [%]	—	11	—	—
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	17	12	20	20
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	94	67	100	100
Ekspresja mimiczna	Liczba określeń bardzo dobrych	4	15	3	3
	Określenia bardzo dobre [%]	22	83	15	15
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	14	3	17	17
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	78	17	85	85

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacja wyników

Zmianą, która została uwidoczniiona w sposób szczególny, stała się jakość rozumienia przez dzieci istoty emocji „współczucie” — zarówno w porównaniu wyników badania wstępnego i końcowego dzieci z grupy eksperymentalnej, jak i w porównaniu wyników badania wstępnego i końcowego grup eksperymentalnej i kontrolnej.

Wyniki umożliwiające porównanie rozumienia przez dzieci istoty emocji „współczucie” w badaniu wstępnym i końcowym uwidaczniają bardzo istotną zmianę, jaka nastąpiła w tym zakresie po zajęciach biblioterapeutycznych. Współczucie stanowiło emocję najmniej znaną dzieciom wśród wszystkich emocji, których rozumienie przez dzieci zostało poddane badaniu. W badaniu wstępnym:

- 72% dzieci nie potrafiło podać przyczyn współczucia,
- żadne dziecko nie podawało ekspresji związanej ze współczuciem,
- 94% dzieci nie wskazywało przeżyć i zachowań towarzyszących współczuciu,
- 78% dzieci źle identyfikowało ekspresję mimiczną związaną ze współczuciem.

W badaniu końcowym z kolei:

- wzrosła liczba dzieci (61%) bardzo dobrze rozumiejących przyczyny wzbudzania emocji „współczucie”,
- nieco mniejszy był wzrost (do 22%) liczby dzieci bardzo dobrze rozumiejących przeżycia i zachowania związane ze współczuciem,
- z kolei bardzo duża liczba dzieci (83%) po zajęciach biblioterapeutycznych dobrze identyfikowała ekspresję mimiczną związaną z emocją „współczucie”.

Warsztaty biblioterapeutyczne, na których podjęto zagadnienia dotyczące rozumienia emocji „współczucie”, stanowiły tylko część zajęć biblioterapeutycznych. W obszarze psychologicznym związanym z emocją „współczucie”, „współodczuwanie” można wskazać takie stany emocjonalne, jak empatia, współodczuwanie, dostrojenie się emocjonalne. Tematyka tego rodzaju — dotycząca istoty emocji, empatii, bycia uważnym na przeżycia, radości oraz cierpienia innych, a więc przełożenia rozumienia istoty emocji na rozumienie więzi z innymi (kompetencji interpersonalnych) — podejmowana przez same dzieci pojawiała się również w trakcie zajęć biblioterapeutycznych prowadzonych wokół innej problematyki, zwłaszcza tej dotyczącej więzi i relacji.

Dzieci same podejmowały temat współodczuwania, odnosząc go do relacji we własnej klasie, grupie. Podnosiły te zagadnienia, problemy na każdym niemal warsztatach biblioterapeutycznych, co w wynikach badań miało swoje odzwierciedlenie w kształcie struktury socjometrycznej grupy, zmienionej w badaniach końcowych w sposób znaczący w porów-

naniu ze strukturą ujawnianą w badaniach wstępnych (zob. Piworowicz, 2006).

Zatem w zaznaczającej się w wynikach badań analizie wskazać można zależność pomiędzy rozumieniem przez dzieci istoty emocji a wzrostem ich kompetencji interpersonalnych.

Bibliografia

- Adamski F., 2005: *Personalizm — filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Baker Ph., 1997: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Tłum. J. Węgrodzka. Gdańsk.
- Bettelheim B., 1985: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. T. 1—2. Warszawa.
- Borecka I., 2001: *Biblioterapia. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Brett D., 2003: *Bajki, które leczą*. Tłum. H. Dankiewicz. Cz. 1 i 2. Gdańsk.
- Buber M., 1993: *Problem człowieka*. Tłum. J. Doktor. Warszawa.
- Eco U., 2008: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Tłum. L. Eustachiewicz et al. Warszawa.
- Gadacz T., 1993: *Wychowanie jako spotkanie osób*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Galdowa A., 1999: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków.
- Goldawa A., 2000: *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań.
- Hoffman M., 2006: *Empatia i rozwój moralny*. Tłum. O. Waśkiewicz. Gdańsk.
- Krasoń K., 1998: *Baśniowa terapia*. „Guliwer”, nr 3.
- Krasoń K., 2000: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. Red. B. Kaja. Bydgoszcz.
- Krasoń K., 2003: *Recepcja i wartości literatury dla dzieci nacechowanej terapeutycznie*. W: *Dziecko — Nauczyciel — Rodzice. Konteksty edukacyjne*. Red. R. Piwowarski. Białystok.
- Krasoń K., 2004: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej — kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice.
- Krasoń K., 2005: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice.
- Krasoń K., Szafraniec G., 2000: *Dwa światy: ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja — odkrywanie — poznawanie*. Kraków.
- Kwiatkowska G.E., 1996: *Wstęp do psychologii hermeneutycznej. Geneza, teoria, zastosowania badawcze*. Lublin.
- Majka J., 2005: *Wychowanie chrześcijańskie — wychowaniem personalistycznym*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Molicka M., 2002: *Bajkoterapia*. Poznań.

- Olbrycht K., 2000: *Prawda, piękno i dobro w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice.
- Olbrycht K., 2007: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń.
- Piworowicz M., 2006: *Oddziaływanie tekstem nacechowanym terapeutycznie jako metoda kształtowania pozytywnych relacji interpersonalnych w młodszym wieku szkolnym*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. K. Krasoń. Uniwersytet Śląski. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Maszynopis.
- Rogers C.R., 1978: *Uczyć się jak być wolnym*. W: *Przełom w psychologii*. Red. K. Jankowski. Tłum. K. Jankowski et al. Warszawa.
- Salovey P. et al., 2005: *Aktualne kierunki badań nad inteligencją emocjonalną*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J. Haviland-Jones. Tłum. M. Kacmajor et al. Gdańsk.
- Satir V., 2000: *Rodzina tu powstaje człowiek*. Tłum. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska. Gdańsk.
- Stróżowski W., 1994: *Istnienie i sens*. Kraków.
- Śliwerski B., 2001: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Tarnowski J., 2005: *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*. Kraków.
- Tischner J., 1998: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków.

Aneks

Załącznik 1

Pytanie otwarte dotyczące rozumienia przez dzieci istoty emocji

Arkusz odpowiedzi

	Przyczyny	Ekspresja emocjonalna	Przeżycia i zachowania	Ekspresja mimiczna
Radość				
Smutek				
Strach				
Gniew				
Zazdrość				
Wstyd				
Poczucie winy				
Współczucie				

Test Świadomości Interpersonalnej

Instrukcja

Badający rozkłada przed dzieckiem obrazki przedstawiające dziecko tej samej płci co dziecko testowane. Obrazki ułożone są w następującej kolejności: zadowolone — smutne — przestraszone — złe

To są obrazki przedstawiające twarz Małgosi (Jasia).

Powiedz mi, jak czuje się Małgosia na każdym obrazku?

Badający wskazuje pierwszy obrazek. Podpowiada testowanemu dziecku nazwy stanów uczuciowych, których dziecko nie potrafi samo zidentyfikować. Badający wskazuje twarze, których przedstawiany stan emocjonalny prawidłowo nazywa.

A teraz opowiem Ci kilka historyjek. TY powiesz mi, jak w tej sytuacji czuł(a)by się Małgosia/Jaś?

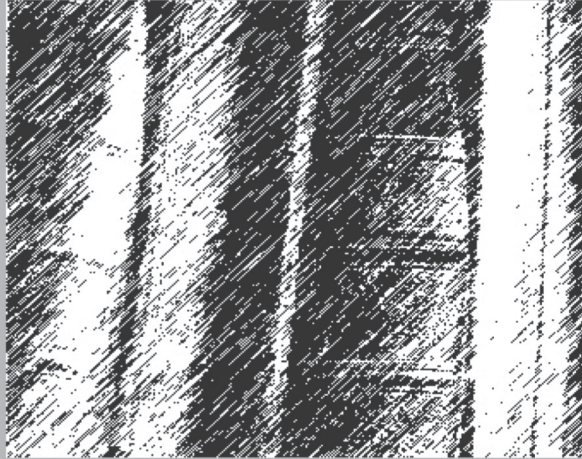
Po opowiedzeniu danej historii badający wskazuje dziecku do wyboru cztery stany emocjonalne, z których dziecko ma wybrać stan adekwatny do stanu emocjonalnego przeżywanego przez bohatera historii.

1. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś dał(a) jej loda?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
2. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby chciał(a) się z tobą bawić, ale ty nie mogłabyś (mógłbyś), ponieważ jest późno i trzeba iść spać?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
3. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś zepsuł(a) jej (jego) ulubioną zabawkę?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
4. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś ją (jego) popchnął (popchnęła), a ona (on) upadł(a)by i skaleczył(a)by sobie nóżkę?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
5. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś udawał(a) wilka i gonił(a) ją (go) po pokoju, w którym byłoby zupełnie ciemno?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
6. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś najpierw bawił(a) się z nią (nim), a potem poszedł (poszła) bawić się z innymi dziećmi?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
7. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby właśnie skończył(a) budować wieżę z klocków, a ty zburzył(a)byś ją?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
8. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś opowiedział(a) jej o duchach?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
9. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś podarł(a) na malutkie kawałeczki jej (jego) ulubiony rysunek?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
10. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś powiedział(a) coś bardzo niedobrego o jej (jego) mamusi albo tatusiu?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?

11. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś nie chciał(a) się z nią (nim) bawić?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
12. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś ją (jego) zaprosił(a) do zabawy z tobą?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
13. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby jej (jego) mama chciała ją (go) zabrać w miejsce, w które ona (on) bardzo lubi chodzić?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?

Opis czynności:

1. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby chciał(a) coś zrobić, a mama powiedziała by „nie”?
2. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby jej (jego) mama obiecała jej (mu), że pójdą razem do kina, a potem jej (go) tam nie zabrała?
3. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby jej (jego) mama zmusiła ją (go) do zjedzenia czegoś, czego bardzo nie lubi?
4. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby śniło się jej (mu), że goni ją tygrys?
5. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby upadł(a) i skaleczył(a) sobie nóżkę?
6. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby koleżanka (kolega), z którą (którym) się bawi, zabrał(a) jej (mu) zabawkę?
7. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby nie mogła (mógł) wyjść pobawić się na podwórku, bo jest chora i musi leżeć w łóżku?
8. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby musiał(a) być sama w ciemnym pokoju?
9. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby ktoś, kogo bardzo lubi, musiał wyjechać?
10. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby dostał(a) nową zabawkę w prezencie?



JADWIGA NIEDBAŁA

Taniec jako element socjoterapii młodzieży ze środowisk zagrożonych

Dance in social therapy with children from threatened environments

Abstract: The article is the report from research (qualitative research using case study), devoted to social therapeutic effects of dance classes. The idea of researching the dance influence on social therapeutic effects for youth from risk groups was born from practical activity (dance classes) in Social Therapy Centre in Chorzów. The research purpose was checking the dance classes influence on attendees' physical, emotional and social growth. The article shows the theoretical knowledge about dance education and dance therapy and report from research — three picked attendees' descriptions — case studies. The effects, meaning changes in social, emotional and physical growth achieved by group and attendees, show that the dance classes are excellent add-on to social therapy.

Key words: social therapy, dance, choreotherapy.

Pomysł zbadania wpływu tańca na efekty prowadzonej socjoterapii młodzieży ze środowisk zagrożonych powstał dzięki prowadzonym przeze mnie działaniom praktycznym na terenie Dziennego Ośrodka Socjoterapii dla Dzieci i Młodzieży w Chorzowie. Jestem bowiem instruktorem zajęć tanecznych w tej placówce. Pomysł zorganizowania zajęć zrodził się z moich osobistych zainteresowań tańcem oraz potrzeb naszych wychowanków, a raczej wychowanic, gdyż na zajęcia uczęszczają same dziewczyny. Zajęcia cieszą się dużą popularnością i sprawiają uczestniczkom wiele radości. Zastanawiał mnie jednak ich terapeutyczny sens i wpływ na funkcjonowanie dziewcząt.

Miejsce tańca w socjoterapii

Socjoterapia, choć w świadomości terapeutów, psychologów, pedagogów funkcjonuje od lat osiemdziesiątych XX wieku, dopiero w ostatnim czasie przeżywa swój renesans. Wyrazem tego może być rosnąca liczba placówek, w których głównym sposobem pracy jest właśnie socjoterapia. W Polsce powstaje coraz więcej tego typu placówek: świetlice socjoterapeutyczne, dzienne ośrodki socjoterapii, itp. „Przez socjoterapię możemy rozumieć metodę leczenia zaburzeń zachowania i niektórych zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży w toku spotkań grupowych. Możemy więc traktować socjoterapię jako grupową formę pomocy psychologicznej adresowaną do dzieci i młodzieży, pośrednią między psychoterapią a psychoedukacją i treningiem interpersonalnym” (Sawicka, red., 1999, s. 10). Jest więc metodą grupowej pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk dysfunkcyjnych wychowawczo. „Praca ta przebiega w grupie złożonej z dzieci przejawiających zaburzenia zachowania, utrudniające im adaptację w środowisku szkolnym, rówieśniczym i w kontaktach z dorosłymi. [...] Istota socjoterapii polega na tworzeniu środowiska społecznego umożliwiającego dzieciom frustrowanym przez zaniedbania w środowisku rodzinnym zaspokojenie potrzeb psychicznych” (John-Borys, 2005, s. 348).

Jak podkreślają pomysłodawcy metody, czyli psycholodzy Ośrodka Rozwoju Umiejętności Wychowawczych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, socjoterapia polega na stwarzaniu dzieciom i młodzieży takich warunków, które pozwolą na odreagowanie napięć emocjonalnych związanych z niekorzystnym środowiskiem wychowawczym. Praca socjoterapeutyczna ukierunkowana jest na stwarzanie sytuacji dostarczających pozytywne doświadczenia społeczne, pozwalających dziecku na

zmianę reprezentowanej postawy oraz zachowania. Zajęcia takie mają pozwolić na zgromadzenie nowych doświadczeń, rozwijanie swoich pasji i zdolności, a przede wszystkim nawiązanie pozytywnych kontaktów z grupą. Socjoterapia ma również dać młodemu człowiekowi możliwość lepszego poznania siebie, docenienia swoich zalet, a następnie wykorzystania tej wiedzy w życiu codziennym. Prócz celów terapeutycznych w ramach socjoterapii realizuje się cele edukacyjne (nabywanie nowych umiejętności i zdobywanie wiedzy) oraz rozwojowe (zaspokajanie potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży). W odpowiedzi na realizację celów edukacyjnych i rozwojowych placówki socjoterapeutyczne stosują również elementy innych rodzajów terapii, takich jak arteterapia, biblioterapia, choreoterapia, kinezyterapia. W ofercie zajęć proponowanych przez placówki znajdują się bowiem zajęcia plastyczne, muzyczne, teatralne, taneczne, sportowe oraz rozwijające inne zainteresowania i talenty. Wykorzystanie tego typu aktywności ma na celu stworzenie sytuacji, w których dziecko dzieli się swoimi przeżyciami w atmosferze akceptacji, zrozumienia, oraz umożliwienie ekspresji uczuć w formie śmiechu, krzyku, płaczu itp. Socjoterapię od innych form terapii odróżnia jednak fakt, że zawsze oddziaływania ukierunkowane są na grupę, a zmiana funkcjonowania grupy ma pośrednio wpływać na indywidualne funkcjonowanie jednostek. Cele wszelkich odmian arteterapii, kinezyterapii czy biblioterapii skierowane są na jednostkę i podnoszenie jej dobrostanu fizycznego, umysłowego czy emocjonalnego, głównym celem socjoterapii zaś jest poprawa funkcjonowania społecznego grupy, a tym samym wchodzących w jej skład jednostek.

Taniec — edukacja taneczna i terapia tańcem (choreoterapia) mogą więc znaleźć zastosowanie w socjoterapii.

Taniec jako metoda pracy z dziećmi i młodzieżą

Taniec jako metoda pracy z dziećmi i młodzieżą jest w ostatnich latach często wykorzystywany, stanowi bowiem dla dzieci i młodzieży aktywność atrakcyjną i przyjemną. Wynika to z ich potrzeb rozwojowych — potrzeby ruchu i potrzeby zabawy. Taniec to szczególna forma działalności twórczej człowieka, której tworzywem jest ruch ciała. Nie jest to jednak ruch wykonywany w celach przemieszczania się lub wykonania określonej czynności, lecz w celu ekspresji stanów emocjonalnych lub przekazu treści symbolicznej. Roderyk Lange pisał: „[...] w sztuce tańca wewnętrzne przeżycia człowieka uzewnętrzniają się bezpośrednio poprzez jego

własne ciało, które jest jedynym instrumentem istotnym w tańcu” (cyt. za: Kubinowski, 1997, s. 27). Stosując tę formę pracy z dziećmi i młodzieżą, możemy korzystać z narzędzi edukacji tanecznej lub choreoterapii, czyli terapii tańcem.

„Edukacja taneczna w sensie ogólnym jest to świadoma i celowa działalność osób, głównie profesjonalnych wychowawców, nauczycieli i instruktorów, podejmowana w różnych formach, która zmierza do nabywania przez jednostkę określonych kompetencji w zakresie tańca oraz do oddziaływania poprzez doświadczenia taneczne na rozwój fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy i duchowy” (Kubinowski, 1997, s. 27). Edukacja taneczna ma więc na celu wytworzenie wiedzy i ukształtowanie umiejętności z zakresu tańca. Wszelka działalność szkół tańca, kółek tanecznych czy zajęć tanecznych realizowanych przez szkoły, domy kultury wchodzi w zakres edukacji tanecznej. Oprócz podstawowego celu przez edukację taneczną można realizować również inne zadania, takie jak wspieranie rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży, rozwijanie ich uzdolnień artystycznych oraz wyrównywanie braków rozwojowych. Roderyk Lange twierdził, iż edukacja taneczna wszechstronnie rozwija młodego człowieka, gdyż kontakt z tańcem pozwala na odgrywanie sześciu ról: ruchowca, odkrywcy, twórcy, uczestnika, wykonawcy i obserwatora. Tak różne role wynikające z jednej aktywności świadczą o tym, iż tańcem możemy w sposób kompleksowy i wielowymiarowy oddziaływać na rozwój dziecka.

Włodzimierz Tomaszewski przedstawił inny pogląd na wykorzystanie tańca w pracy z dziećmi i młodzieżą. Przede wszystkim uważał, iż taniec bardziej oddziałuje na sferę osobowości i emocji niż na sferę wiedzy. Mówiąc więc o wprowadzaniu dzieci w świat tańca, proponował wychowanie, nie edukację taneczną. Wyróżnił wychowanie do tańca i wychowanie przez taniec. Wychowanie do tańca to właśnie edukacja taneczna pozwalająca poznać taniec, ćwiczyć świadomość taneczną ciała oraz ogólną aktywność taneczna. Wychowanie przez taniec to działalność, która ma wpływać na ogólny rozwój człowieka przez uczestnictwo w tańcu, czynne (tańczenie) lub bierne (oglądanie tańca).

W pracy z dziećmi i młodzieżą można także wykorzystać terapię tańcem, zwaną choreoterapią. Terapia taka odpowiednia jest do zastosowania w dowolnej grupie wiekowej — nie tylko do pracy z dziećmi. Stosowana może być w korekcji zaburzeń zachowania, zaburzeń emocjonalnych, w pracy z dziećmi chorymi i niepełnosprawnymi (zarówno ruchowo, jak i intelektualnie), wśród dzieci przejawiających specyficzne trudności w nauce, niedostosowanych społecznie, itd. Jak widać, zastosowanie choreoterapii jest szerokie. Ze względu na sprawność fizyczną Ewelina J. Konieczna (2003, s. 61) wyróżnia trzy rodzaje terapii tańcem:

- choreoterapia ogólnokondycyjna — skierowana do osób sprawnych fizycznie; jej zadaniem jest poprawa ogólnej kondycji i sprawności fizycznej, a stosowana jest w celach profilaktycznych,
- choreoterapia sprawnościowa — stosowana u osób z obniżoną bądź zaburzoną sprawnością fizyczno-motoryczną,
- choreoterapia specjalna — przeznaczona dla osób ciężko poszkodowanych fizycznie.

„Terapia tańcem oznacza terapeutyczne wykorzystanie ruchu jako procesu, poprzez który wspomagana zostaje emocjonalna i fizyczna integracja” (Koziełło, 1997, s. 20). Ten typ oddziaływań terapeutycznych oparty jest na założeniu, iż ruch, będący tworzywem tańca, jako podstawowy stan życia wpływa pozytywnie na ogólny rozwój człowieka. Pozwala również na poznanie swojego ciała i duszy oraz rozwijanie samoświadomości, wyrażanie emocji i postaw czy pozawerbalny kontakt z drugim człowiekiem. Taniec jest jedną z niewielu form aktywności człowieka, która zdaniem psychologów, pozwala na zachowanie jedności ciała i ducha. Te cechy tańca stanowią o jego terapeutycznej roli. „Psychoterapia tańcem jest więc procesem powodującym wykorzystanie tańca dla uzyskania świadomości, ekspresji, odkrywania, identyfikacji i integracji w kierunku całościowego doświadczania organizmu człowieka” (Koziełło, 2002, s. 64).

Terapii tańcem Mateusz Wiszniewski (2003, s. 24) stawia następujące cele:

- zwiększenie świadomości siebie i innych osób,
- wykształcenie poprawnych sposobów uwalniania fizycznego napięcia, stresu i negatywnych emocji,
- poprawa sprawności ruchowej,
- kształtowanie sposobów wyrażania emocji,
- wskazywanie alternatywnych form zachowania,
- nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi,
- tworzenie integracji psychofizycznej.

Jak wspomniałam, taniec spełnia wiele funkcji terapeutycznych. Danuta Koziełło (2002, s. 69—72) wyróżnia cztery grupy tych funkcji:

- pobudzanie i uwalnianie uczuć poprzez pozy i ruchy ciała, czyli poznawanie i wyrażanie przez taniec własnych emocji, co pozwala na osiągnięcie stanu samooczyszczenia,
- zmniejszanie niepokoju oraz przeżywanie stanu zadowolenia, czyli doznawanie dzięki zabawie, którą dostarcza taniec, radości wypierającej nieprzyjemne uczucia,
- nawiązywanie komunikacji i kontaktów społecznych, czyli pozawerbalny kontakt z grupą ludzi wspólnie tańczących lub obserwujących taniec,

- restrukturalizacja psychomotoryczna, czyli założenie, iż ćwiczenie tańca, wprowadzając zmiany w sferze fizycznej, powoduje również zmiany w sferze psychicznej.

Efekty zastosowania tańca w socjoterapii na przykładzie zajęć tanecznych prowadzonych w Dziennym Ośrodku Socjoterapii dla Dzieci i Młodzieży w Chorzowie

Dzienny Ośrodek Socjoterapii dla Dzieci i Młodzieży jest specjalistyczną placówką opiekuńczo-wychowawczą wsparcia dziennego dla dzieci i młodzieży w wieku 12—17 lat. Ośrodek pełni funkcję profilaktyczną, stwarzając możliwości atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, rozwijania pasji i zainteresowań, jak i funkcję terapeutyczną, zapewniając pomoc pedagogów i psychologów. Placówka ta proponuje uczestnikom zajęcia w następujących pracowniach:

- pracownia profilaktyki i promocji zdrowia,
- pracownia informatyczna,
- pracownia rękodzielniczo-plastyczno-graficzna,
- pracownia rehabilitacyjno-sportowa,
- pracownia teatralno-artystyczna (w tym pracownia muzyczna, teatralna i taneczna),
- pracownia edukacyjna.

Pracownia taneczna realizuje program, który za podstawowy cel uważa wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży przez aktywne wprowadzenie ich w świat muzyki i tańca. Cele szczegółowe realizowane w ramach zajęć są następujące:

- rozwijanie zainteresowań muzycznych i tanecznych,
- przybliżenie dzieciom muzyki przez jej słuchanie i interpretowanie,
- kształtowanie umiejętności przekładania symbolu muzycznego na symbol ruchowy,
- wdrażanie w wyrażanie emocji przez muzykę i taniec,
- rozwijanie umiejętności wyrażania, opisywania muzyki, kształtowanie wrażliwości estetycznej,
- rozbudzanie wyobraźni,
- rozwijanie umiejętności koncentracji uwagi, słuchania, obserwowania i komunikowania się, ćwiczenie pamięci wzrokowej i słuchowej,
- stymulowanie aktywności twórczej,

- usprawnianie i wzmacnianie organizmu,
- wdrażanie dzieci do współdziałania w grupie.

Treści realizowane w ramach zajęć sprowadzają się do następujących kręgów tematycznych:

- składniki muzyki ważne w tańcu: rytm, melodia, tempo, barwa dźwięku, itp., poznanie pojęć, wyodrębnianie elementów struktury utworów muzycznych,
- tańce towarzyskie: standardowe oraz latynoamerykańskie,
- muzyka i taniec nowoczesny jako element popkultury, układanie choreografii i układów tanecznych do wybranych utworów muzyki rozrywkowej,
- tańce integracyjne, współpraca w grupie oraz integracja grupy przez taniec,
- nastroj i emocje w muzyce i tańcu, wyrażanie siebie przez muzykę i taniec,
- improwizacja taneczna,
- elementy choreoterapii,
- gry i zabawy muzyczno-taneczne.

Przedstawiony program zakłada wykorzystanie zarówno elementów edukacji tanecznej, jak i terapii tańcem. Zajęcia odbywają się raz w tygodniu i trwają półtorej godziny. Grupa w chwili obecnej liczy 12 uczestniczek — dziewcząt w wieku 12—16 lat. Zajęcia prowadzone są od września 2007 roku. Poszczególne uczestniczki dołączały do grupy w różnych momentach jej istnienia, różny więc jest ich czas uczestnictwa z zajęciami grupy.

Podstawą niniejszej pracy są badania z zastosowaniem procedury studium indywidualnych przypadków. Przedmiotem badań były oczywiście uczestniczki zajęć tanecznych w Dziennym Ośrodku Socjoterapii dla Dzieci i Młodzieży w Chorzowie. Cel stanowiło rozpoznanie, w jaki sposób prowadzone zajęcia taneczne wpływają na rozwój fizyczny, emocjonalny i społeczny uczestniczek, a tym samym proces socjoterapii. Podstawowy problem badawczy sprowadziłam do pytania: Czy, a jeśli tak, to jakie zmiany zachodzą w funkcjonowaniu ogólnym uczestniczek zajęć tanecznych? Konkretyzując problem główny, wyodrębniłam problemy szczegółowe:

- Czy udział w zajęciach tanecznych poprawia obraz własnej osoby oraz samoocenę uczestniczek?
- Czy udział w zajęciach tanecznych poprawia sprawność fizyczną i świadomość ciała uczestniczek?
- Czy udział w zajęciach tanecznych wpływa na relacje uczestniczek z rówieśnikami?
- Czy udział w zajęciach tanecznych wpływa na umiejętność wyrażania i kontrolowania emocji?

Wybór metody przypadków indywidualnych, a tym samym jakościowego charakteru badania nie był przypadkowy. Metoda ta pozwala na głęboką analizę i wyciągnięcie wniosków na przykładzie konkretnych osób. Studium przypadku, zwane również metodą indywidualnych przypadków, jest badaniem, „które zawęża swój przedmiot poznania do pojedynczego bądź kilku przypadków” (Pilch, Bauman, 2001, s. 298). Z definicji tej wynika, że studium przypadku nie jest metodą gromadzenia danych samą w sobie. Aby osiągnąć cel badania, czyli „dokładny opis badanego (osoby, obiektu) z możliwie różnych stron i z uwzględnieniem rozmaitych jego aspektów” (ibidem), konieczne jest zastosowanie metod zbierania danych, takich jak rozmowy i wywiady, obserwacje, analizy dokumentacji, pomiar. W przeprowadzonych badaniach w celu zebrania materiału na potrzeby pracy wykorzystywałam techniki obserwacji, analizy dokumentów oraz wywiadu. Badanie prowadzone było od września 2008 roku do czerwca 2009. Obserwacja miała charakter nieskategoryzowany i ukryty, gdyż obserwator był również prowadzącym zajęcia. Spostrzeżenia i wnioski na temat zachowania oraz zachodzących w nim zmian zapisywane były bezpośrednio po zajęciach w dzienniku obserwacji przez cały okres trwania badania. Dokumenty poddane analizie to teczki osobowe uczestniczek zawierające materiał gromadzony przez psychologów i pedagogów Ośrodka w ramach działań diagnostycznych, terapeutycznych i wychowawczych. Wywiad miał charakter pisemny i skategoryzowany. Uczestniczki wypełniły kwestionariusz wywiadu, odpowiadając na 10 pytań otwartych i półotwartych dotyczących zajęć, motywacji do uczestnictwa w nich oraz uwag i opinii na temat zmian i sukcesów, jakie osiągnęły dzięki udziałowi w zajęciach. Wywiad przeprowadzony został na zakończenie badań.

Trudności, jakie pojawiły się podczas badania, wynikały głównie z faktu, że jako badacz byłam również prowadzącą zajęcia oraz wychowawcą uczestniczek zajęć, co utrudniało pozostanie obiektywnym wobec ich zachowań i zachodzących w nich zmian. Inną trudność stanowił niesystematyczny udział niektórych uczestniczek w zajęciach.

Analiza wyników badań Wybrane studia przypadków

Edyta. Edyta ma 15 lat i jest uczennicą gimnazjum. Pochodzi z rodziny wielodzietnej, jest najmłodsza spośród czwórki rodzeństwa. Praktycznie wychowywana jest tylko przez matkę, gdyż charakter pracy ojca

powoduje, że jest on często nieobecny w domu. Swoje relacje z rodzicami określa jako właściwe, jednak spędza z nimi bardzo mało czasu, rodzice mało wiedzą o jej życiu. Do Ośrodka uczęszcza od października 2007 roku. W placówce funkcjonuje jako osoba bardzo aktywna, chętnie angażuje się w różne działania na rzecz Ośrodka i jego społeczności. Jest energetyczna i pogodna. Pracując w grupie, lubi przejmować rolę lidera, trudna zaś jest dla niej współpraca na zasadzie partnerstwa. Często próbuje narzucać swoje zdanie; jeśli ktoś się z nią nie zgadza, wówczas obraża się i wycofuje z pracy. Jest otwarta i kontaktowa, łatwo nawiązuje relacje zarówno z rówieśnikami, jak i z wychowawcami. Edyta jednak często skarży się na kontakty z rówieśnikami. Twierdzi, że bywa przez nich zbyt surowo oceniana lub po prostu jej nie akceptują. Faktycznie Edyta często wchodzi w konflikty z rówieśnikami spowodowane jej chęcią dominowania w grupie, narzucania własnych pomysłów. Poza tym często przyjmuje rolę „dorosłego” — jest nad wiek dojrzała, krytykuje rówieśników za niewłaściwe zachowania, strofuje ich, dba o respektowanie zasad obowiązujących w Ośrodku, próbuje coś nakazać lub zakazać. Jest ponadto perfekcjonistką, lubi, aby powierzane jej zadania były wykonane bardzo dobrze. Równocześnie jest dzieckiem bardzo emocjonalnym i wrażliwym. Często reaguje na sytuacje w sposób egzaltowany. Szczególnie słabo radzi sobie ze smutkiem, wzruszeniem i z żalem; bardzo często płacze. Jest bardzo empatyczna, chętnie pomaga innym, podejmuje działania na rzecz drugiego człowieka. Z diagnozy psychopedagogicznej wynika, że potrzeba dominowania i respektowania zasad spowodowane są zaburzonym poczuciem bezpieczeństwa. Poza tym Edyta ma niskie poczucie własnej wartości, co powoduje ogromną potrzebę bycia zauważoną, docenioną, akceptowaną.

Podobnie Edyta początkowo funkcjonowała w grupie tanecznej. Od początku uczestnictwa w zajęciach wyróżniała się bardzo dobrym poczuciem rytmu, dużą świadomością własnego ciała oraz dobrą pamięcią ruchową, co powodowało, że z łatwością opanowywała układy i wykonywała ćwiczenia taneczno-ruchowe. Jedyne trudności stanowiącym taniem był słaby zmysł równowagi. Szybko taniec stał się jej życiową pasją. W wywiadzie deklaruje, że oprócz próby raz w tygodniu na taniec poświęca ponad pięć godzin tygodniowo (jak to określiła: po trochu prawie codziennie). Często jednak wchodziła w konflikty z innymi uczestniczkami. Nie brała pod uwagę, że nie wszystkim taniec przychodzi z taką łatwością, jak jej. Często krytykowała koleżanki za zbyt mały nakład pracy, uważała, że mniejsze efekty wynikają z ich braku pracy. Poza tym źle radziła sobie z wypowiedziami koleżanek na jej temat. Koleżanki otwarcie naśmiewały się z jej ogromnego zaangażowania, wręcz nadgorliwości. Jednocześnie się podobały jej podczas kłótni przeciwko niej.

Edyta była więc słabo zintegrowana z grupą, mimo że stanowiła jej istotną część — dziewczyny nie chciały, by opuściła zespół, ze względu na jej uzdolnienia taneczne, które procentowały pozytywnie dla całego zespołu. Mimo że taniec przychodził jej z łatwością, Edyta nie czuła się pewnie podczas występów. Bała się ośmieszenia, wyśmiania przez rówieśników czy krytyki ze strony osób dla niej ważnych (wychowawców Ośrodka, rodziny). Towarzyszyła jej ogromna trema, która powodowała spięcie ciała i utrudniała występ. Taniec był więc dla Edyty początkowo źródłem pojawiania się skrajnych emocji — pozytywnych i negatywnych. Słabo radziła sobie z tymi drugimi, reagując zniechęceniem, płaczem, apatią.

Uczestnictwo Edyty w zajęciach tanecznych przyniosło bardzo duże zmiany w jej zachowaniu. Dla Edyty ważne były relacje z rówieśnikami, dlatego bardzo chciała być akceptowana przez koleżanki z grupy tanecznej. Zrozumiała, że same umiejętności nie są wystarczającym warunkiem akceptacji. Edyta coraz częściej nie podejmuje roli krytyka poczynań koleżanek, nie komentuje, skupia się na własnych ćwiczeniach. Zauważyłam nawet, że czasem udaje, że nie potrafi czegoś wykonać, by być na tym samym poziomie, co reszta grupy. Coraz częściej przejawia zachowania wspierające wobec innych uczestniczek — poświęca swój czas, by pomóc koleżankom w ćwiczeniach, podnosi je na duchu. Szczególną opieką otacza te koleżanki, które w późniejszym okresie dołączyły do grupy, przez co ich umiejętności są mniejsze. Taka postawa spowodowała zacieśnienie jej relacji z innymi uczestniczkami zajęć i zmniejszenie liczby konfliktów. Edyta nauczyła się także radzić sobie z niektórymi emocjami — opanowała wstyd i strach przed występami. Nadal towarzyszy jej trema, ale nie wpływa ona znacząco na poziom wykonania tańca. W wywiadzie końcowym podkreśliła, że bardzo lubi występy, gdyż czuje się dzięki nim doceniana, zauważana. Bycie częścią zespołu zapewnia jej poczucie sukcesu.

Taka sytuacja wpłynęła na poprawę oceny własnej osoby, jednak nadal jest ona bardzo niska, na co oddziałują różnego rodzaju kompleksy, z którymi Edyta sobie nie radzi. W wywiadzie jednak zaznaczyła, że „dobry tancerz powinien wiedzieć, że jest wartościowy, nie przejmować się porażkami, tylko dalej pracować na lepsze efekty, a sama chce być dobrą tancerką”. Edyta jest bardzo zmotywowana do pracy, lubi poszerzać swoje umiejętności, sama zauważyła, że jej ciało dzięki tańcowi ma coraz większe możliwości: „gdy coś mi nie wychodzi, ćwiczę tak długo, aż się tego nauczę”. Nadal do tańca podchodzi bardzo ambicjonalnie, lubi wykonywać wszystko perfekcyjnie. Jest wymagająca wobec siebie. Potrafi jednak być mniej wymagająca wobec innych, doceniając ich pracę i postępy. Pytana, w jaki sposób taniec wpływa na jej ogólne funkcjonowanie,

mówi, że nauczyła się, że lepiej być z grupą niż poza nią. Poza tym jak tańczy, to się lubi, a nie zawsze tak jest.

Beata. Beata ma 15 lat i jest uczennicą specjalnej szkoły podstawowej. Wychowuje się w rodzinie zastępczej, którą stanowi jej babcia. Poza nią opiekunka wychowuje jeszcze swoich synów. Beata ma sporadyczny kontakt z matką, gdyż ta jest alkoholiczką i narkomanką, kilkakrotnie podejmującą leczenie odwykowe. Z ojcem nie ma kontaktu. Rodzice są pozbawieni praw rodzicielskich. Do Ośrodka uczęszczała od 2007 roku. Ponieważ matka Beaty piła alkohol podczas ciąży, dziewczynka ma objawy FAS, takie jak wysoka pobudliwość, problemy z koncentracją, labilność emocjonalna, problemy z pamięcią, problemy z przyswajaniem norm. Jej rozwój fizyczny jest również nieprawidłowy. Jej wygląd zewnętrzny sugeruje, że jest młodsza niż w rzeczywistości. Rozwój intelektualny dziewczynki mieści się w granicy upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, co generuje jej specjalne potrzeby edukacyjne. Duże problemy z pamięcią w połączeniu z małym wglądem we własne działanie powodują u Beaty częste kłamstwa czy zachowania nieakceptowane przez rówieśników. To sprawia, że często staje się ofiarą ataków ze strony kolegów. W grupie często funkcjonuje jako błazen lub kozioł ofiarny. Poza tym duża pobudliwość emocjonalna, częste reagowanie w sposób agresywny (co wynika z wytworzonych mechanizmów obronnych) utrudnia nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z rówieśnikami. Beata ma dużą potrzebę akceptacji, chce być lubiana.

Największą pasją Beaty jest taniec. Tańca uczyła się już wcześniej; zanim dołączyła do grupy tanecznej w Ośrodku, uczęszczała na kółko taneczne w szkole. Bardzo lubi improwizować, po prostu włączyć muzykę i tańczyć. Wiele czasu poświęca także na wymyślanie kroków tanecznych i tworzenie układów. Beata mimo małej świadomości ciała tańczy intuicyjnie, gdyż ma dobre poczucie rytmu i jest bardzo wysportowana. Duże trudności sprawia jej jednak nauczenie się nowych ruchów (łatwiej korzysta jej się z własnych ruchów, których nie potrafi rozłożyć na części, wytłumaczyć) oraz pamięciowe opanowanie układu. Beata jednak jest bardzo wytrwała w pracy i potrafi wyćwiczyć każdy układ, poświęca na to jednak dużo czasu. Beata pewnie czuje się w tańcu, lubi występy, twierdzi, że na scenie czuje się pewna siebie i spokojna. Ma ogromną potrzebę bycia w centrum zainteresowania — lubi solowe występy, woli w układach zbiorowych tańczyć w pierwszym rzędzie. Wydaje się, że nie przejmuje się uwagami koleżanek, gdyż jest pewna swego. Początkowo zdarzały się jednak konflikty z grupą taneczną, gdyż często padała ofiarą żartów lub wyładowywania negatywnych emocji innych dziewczyn. Sama również powodowała konflikty, gdyż często reagowała agresywnie,

nieadekwatnie do bodźca. Beata nie nawiązała bliższej relacji z żadną z uczestniczek zajęć tanecznych. Problem stanowiła również nadpobudliwość dziewczynki i brak jej koncentracji. Miała trudności z przestrzeganiem norm, wysłuchiowaniem poleceń, była niecierpliwa. Brak uwagi prowadzącego powodował jej dekoncentrację i zajmowanie się innymi rzeczami.

Zmiany w funkcjonowaniu Beaty są widoczne. Uczestnictwo w zajęciach tanecznych połączone z prowadzoną socjoterapią spowodowały wyciszenie się dziewczynki. Znacznie zwiększyła się jej zdolność koncentracji uwagi i przestrzegania panujących zasad. Potrafiła dużo bardziej cierpliwie podchodzić do zadania, nauczyła się również odraczać swoje potrzeby i ustępować innym (np. w kwestii ustawienia podczas występów). Ta zmiana spowodowała także mniejszą liczbę konfliktów z rówieśnikami. Beata do końca nie nawiązała jednak relacji z koleżankami, zawsze przebywała raczej obok nich niż razem z nimi. Ogromne postępy Beata poczyniła w obrębie pamięciowego opanowywania kroków. Znacznie zwiększyły się jej możliwości i tempo przyswajania kroków. Beata na tańcu buduje swój pozytywny obraz. Ma świadomość, że dobrze tańczy i że to stanowi jej atut. Często jest chwalona za swoje umiejętności zarówno przez dorosłych, jak i przez rówieśników, co pozytywnie wpływa na jej samoocenę. Beata jednak straciła motywację do pracy. Wydaje mi się, że przyczyną jest zła relacja z grupą, a raczej jej zupełny brak. Poza tym dziewczynka dużo lepiej czuje się w improwizacji tanecznej oraz tańcząc własne choreografie, więc udział w zajęciach grupowych ograniczał ją. Mimo że w wywiadzie deklarowała, że „dobry tancerz powinien spróbować pracować z innymi”, to sama nie potrafiła zaaklimatyzować się w grupie. To i inne wydarzenia, które pogorszyły jej relacje z rówieśnikami, nie tylko z grupy tanecznej, ale także z całego Ośrodka, spowodowało, że Beata przestała uczęszczać na zajęcia do Ośrodka w czerwcu 2009. Próby podejmowane przez wychowawców mające na celu przywrócenie jej do społeczności Ośrodka nie powiodły się.

Nina. Nina ma 15 lat i jest uczennicą gimnazjum. Pochodzi z rodziny dysfunkcyjnej. Jej ojciec nadużywa alkoholu oraz przemocy wobec niej i jej matki. Jest najmłodszym dzieckiem, jej rodzeństwo jest dużo starsze i opuściło już dom rodzinny. Rodzina jest w trudnej sytuacji finansowej. Nina uczęszcza do Ośrodka od września 2008 roku, wcześniej była uczestniczką programu ulicznego realizowanego przez streetworkerów w dzielnicy, której znajduje się Ośrodek. Dziewczynka jest bardzo zaangażowana w życie Ośrodka. Ma w nim stałą grupę przyjaciół, z którymi utrzymuje bliskie kontakty. Poza tym nie inicjuje kontaktów z rówieśnikami. Jest bardzo ambitną osobą, zależy jej na opinii, wszystkie polecane

zadania wykonuje z wielką starannością i dokładnością, lubi przyjmować rolę lidera. Woli coś organizować i rozdzielać zadania niż wykonywać. Jak na osobę w tak młodym wieku, ma bardzo dużo obowiązków domowych, poza tym zależy jej na ocenach, więc stara się poświęcać czas na naukę. Sytuacja rodzinna Niny spowodowała, że jest ona niestabilna emocjonalnie. Życie w ciągłym stresie i niepewności sprawiło, że często wybucha gniewem, płaczem. Siła jej reakcji jest nieadekwatna do siły bodźca, który ją wywołał. Nina z jednej strony jest bardzo dojrzała społecznie i odpowiedzialna, z drugiej zaś — niedojrzała emocjonalnie. Miewa chwiejne nastroje — od euforii po stany depresyjne. Brak wsparcia ze strony rodziców zaburzył również jej poczucie bezpieczeństwa, co powoduje, że dziewczynka słabo radzi sobie ze zmianami, nie lubi sytuacji, w których nie kontroluje otoczenia.

Nina dołączyła do grupy tanecznej dość późno. Zrobiła to ze względu na fakt, że wszystkie jej koleżanki uczestniczyły w zajęciach. Wyraźnie podkreślała, że taniec jest dla niej tylko zabawą, sposobem na spędzanie wolnego czasu. Nina nie była osobą sprawną fizycznie i miała słabe poczucie rytmu. Poza tym bardzo wstydziła się podczas tańca, co ewidentnie było widać w jej postawie — była usztywniona i mechaniczna. Ponieważ taniec nie przychodził jej z łatwością, cechowała ją mała motywacja do pracy na zajęciach. Ćwiczenia wykonywała niechlujnie, nie przykładając się do nich. Jak później sama stwierdziła: „czasem brakowało mi motywacji do tańca, szczególnie, gdy coś mi nie wychodziło”. Nina rzadko okazywała emocje związane z tańcem, udawała obojętną, pokazywała, że nie zależy jej na efektach. Zdarzały się jej wybuchy emocji, za które zawsze później przeproszała i tłumaczyła stresami wynikającymi z sytuacji w szkole lub domu. Mimo takiej postawy regularnie uczestniczyła w zajęciach, trenowała także poza zajęciami, prosząc lepiej radzące sobie koleżanki o pomoc. W wywiadzie końcowym przyznała, że na trening poświęcała od 3 do 5 godzin tygodniowo. Ponieważ większość grupy stanowiły jej koleżanki, nie miała problemów z relacjami z nimi. Dziewczyny akceptowały jej postawę wobec tańca, chętnie także pomagały jej w ćwiczeniach. Widoczne było to, że postawa Niny to jedynie mechanizm obronny pomagający jej radzić sobie z faktem, że nie potrafi być najlepsza, co godziło w jej ambicję. Zakrywała również swój lęk, który towarzyszył jej przy każdym występie.

Po niespełna roku uczestnictwa w zajęciach Nina zaczęła osiągać pierwsze sukcesy. Zaczęło to owocować zmianą jej postawy, coraz częściej reagowała radością i dumą. Zmiana widoczna też była w jej postawie ciała, zyskała więcej luzu i spontaniczności w ruchach. Nadal jednak sytuacje występów scenicznych mocną ją spinają. Stwierdziła: „dzięki tańcowi poznałam lepiej swoje ciało i jego możliwości, a przede wszystkim

nauczyłam się je szanować”. Widoczna była poprawa sprawności fizycznej dziewczynki. Zajęcia taneczne nie wpłynęły na jej relacje z rówieśnikami, ale pozwoliły mieć wspólną pasję i cel. Poza tym Nina w wywiadzie podkreślała, że przełamała swój lęk i jest bardzo z siebie dumna, gdyż taniec jest dla niej trudny i wypracowanie takiego poziomu, jaki obecnie prezentuje, kosztowało ją wiele wysiłku. Taniec pozwolił jej również zyskać poczucie sukcesu, gdyż bardzo cieszy ją każdy udany występ. Nina nadal ma problem z wyrażaniem emocji. W tańcu wciąż blokuje emocje, nie lubi improwizować, nie tańczy na dyskotekach. Pokazuje się tylko w wyuczonych układach, podczas pokazów czy ćwiczeń taneczno-ruchowych. Uważam jednak, że kontynuowanie udziału w zajęciach pozwoli jej na dalszą pracę nad uwalnianiem emocji oraz budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby.

Podsumowanie

Podczas rozpoczynania badań we wrześniu 2008 roku grupa charakteryzowała się niskim poziomem integracji. Dziewczęta nie potrafiły współpracować, często wchodziły ze sobą w konflikty, nie odczuwały przynależności do grupy, ciężko przychodziło im wzajemne pomaganie sobie. Grupa miała bardzo niski poziom motywacji do pracy. Chociaż wykazywały zainteresowanie, dziewczęta niechętnie podejmowały wysiłek, szybko się nudziły, zrażały. Cechował je bardzo niski poziom akceptacji własnych działań tanecznych, co wynikało z braku samoakceptacji, niskiej świadomości własnego ciała oraz niechęci do wyrażania emocji. Szczególną niechęć dziewczęta przejawiały w stosunku do działań twórczych, wymagających ich własnej, samodzielnej pracy.

Po dziesięciu miesiącach pracy można zauważyć zmiany w funkcjonowaniu uczestniczek zajęć. Zdecydowanie poprawiła się sprawność fizyczna dziewcząt. Szczególną poprawę widać u dziewcząt z zaburzoną motoryką — taniec bowiem jest doskonałym ćwiczeniem koordynacji ruchowej. Uczestniczkom zwiększyła się również świadomość własnego ciała, świadomość przestrzeni oraz kontrola własnych ruchów. Udział w zajęciach zintegrował dziewczęta. Myślę, że czują, iż tworzą grupę. Same nawet zaproponowały nadanie grupie tanecznej nazwy, którą wspólnie wymyśliły. Dziewczęta pomagają sobie nawzajem, gdyż zajęcia pozwoliły im zyskać świadomość, że jedynie pracą grupową osiągną sukces. W grupie nadal występują konflikty — widoczna jest konieczność pracy nad tym elementem funkcjonowania zespołu. Zdecydowanie wzrósł poziom

motywacji do pracy, dziewczęta są zaangażowane w zajęcia — przygotowują występy taneczne, biorą udział w konkursach. Udział w zajęciach daje im poczucie sukcesu. Większość z nich zapytana o zainteresowanie czy ulubioną formę aktywności wskazuje taniec. Taniec stał się również polem do działań twórczych — uczestniczki samodzielnie wymyślają układy i ruchy taneczne. Z dużo większą swobodą oddają się również improwizacji ruchowo-tanecznej do muzyki.

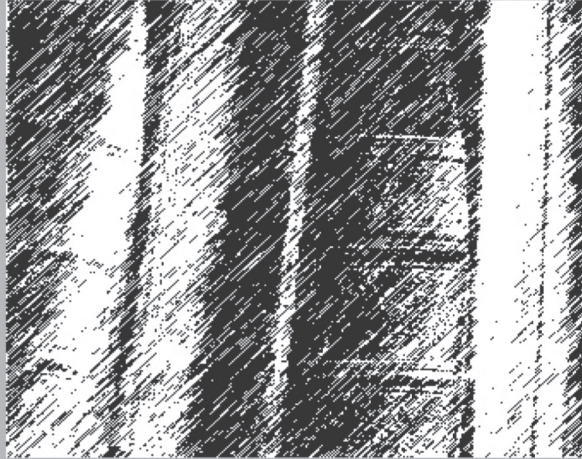
Innym osiągnięciem zastosowania tańca jako elementu socjoterapii jest wyrażanie emocji. Uczestniczki nauczyły się rozpoznawać i nazywać nastrój muzyki oraz dostosowywać do niego ruchy taneczne. Nadal jednak z trudnością przychodzi im rozmowa o emocjach, które towarzyszą im podczas tańca. Taniec pozwolił także na zbudowanie samoakceptacji — dziewczyny akceptują się jako tancerki, nie potrafią jeszcze jednak rozszerzyć akceptacji siebie na inne sfery działania i funkcjonowania. Innym problemem nadal występującym w grupie jest niska tolerancja na krytykę. Bardzo często krytyka lub ocena powoduje zniechęcenie do działań zamiast motywować do dalszej pracy.

Takie efekty pracy zachęcają do dalszego prowadzenia zajęć. Obserwowane zmiany u uczestniczek na pewno wynikają także z zastosowania obok zajęć tanecznych innych oddziaływań z zakresu socjoterapii — każda z dziewcząt jest również uczestniczką zajęć stricte socjoterapeutycznych, uczęszczają również na zajęcia muzyczne, teatralne, plastyczne, sportowe itp. Wśród innych wychowanków Ośrodka wyróżniają się jednak poziomem integracji grupy, motywacją do pracy oraz twórczym podejściem do podejmowanych działań.

Taniec, zarówno w postaci edukacji, jak i w postaci terapii, ma ogromne zastosowanie w pracy socjoterapeutycznej z młodzieżą. Osiągnięcia grupy z Dziennego Ośrodka Socjoterapii w Chorzowie pozwalają na wniosek, iż zajęcia taneczne są znakomitym rozszerzeniem zajęć socjoterapeutycznych. Myślę, że siła oddziaływania tańca polega na fakcie, że stanowi on dla dzieci i młodzieży, szczególnie zaś dla dziewcząt, aktywność atrakcyjną, przyjemną, rozwojową, a ostatnio dzięki programom telewizyjnym, których podstawę stanowi taniec — modną. Zastosowanie tańca w socjoterapii pozwala na wyjście poza metody werbalne. Niech podsumowanie terapeutycznego wpływu tańca stanowią słowa Paula Coelho: „W tańcu możesz sobie pozwolić na luksus bycia sobą” (Coelho, 2007, s. 138).

Bibliografia

- Coelho P., 2007: *Czarownica z Portobello*. Warszawa.
- John-Borys M., 2005: *Socjoterapia — jak zachodzi zmiana zachowania?* W: *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce psychologicznej*. Red. M. Deptuła. Bydgoszcz.
- Konieczna E.J., 2003: *Choreoterapia — taniec leczący duszę*. „Edukacja i Dialog”, nr 8.
- Koziello D., 1997: *Terapia tańcem*. „Kultura Fizyczna”, nr 1.
- Koziello D., 2002: *Taniec i psychoterapia*. Poznań.
- Kubinowski D., 1997: *Edukacja taneczna dzieci i młodzieży*. „Wychowanie na co Dzień”, nr 4—5.
- Pilch T., Bauman T., 2001: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. 2 popr. i rozsz. Warszawa.
- Sawicka K., red., 1999: *Socjoterapia*. Warszawa.
- Wiszniewski M., 2003: *Uzdrowiający taniec. Terapeutyczne zastosowanie ruchu i tańca*. Białystok.



ELŻBIETA WIŚNIEWSKA

Taniec integracyjny jako forma aktywności wpływająca pozytywnie na samopoczucie dzieci niepełnosprawnych ruchowo

Integrating dance as a form of activity that has positive effect on the disposition of disabled children

Abstract: Disabled children need special care and interest from the environment in which they live. Enabling them to participate in different kinds of activities involving healthy children seems to be indispensable form of therapy. An example of such therapy is integrating dance class. Involvement of disabled children in dance classes increases their self-confidence. Participation in such classes is also source of their happiness. Keeping in mind and caring about proper development of disabled children it is useful to look more closely at the advantages that spring from their involvement in this kind of activities and the impact it has on the betterment of their lives, especially their disposition.

Key words: integrating dance, disabled children, disposition.

Życie dzieci niepełnosprawnych ruchowo obfituje w szereg specyficznych problemów dotyczących ograniczeń, które w znacznym stopniu utrudniają im funkcjonowanie psychospołeczne. Problemy te dotyczą przede wszystkim ich fizycznej odrębności — wyglądu zewnętrznego i sprawności motorycznej. Dzieci z uszkodzonymi narządami ruchu często eliminowane są z wielu zabaw ruchowych, co istotnie ogranicza dopływ bodźców emocjonalnych i społecznych wynikających ze współuczestnictwa w zabawie, w konsekwencji sprzyjając wytworzeniu się u dziecka poczucia upośledzenia.

Każde dziecko pomimo niepełnosprawności danego organu czy funkcji pragnie być tak jak inne dzieci kochane i akceptowane, pragnie odnosić w szkole sukcesy, być uznawane w grupach koleżeńskich, móc aktywnie uczestniczyć w tych wszystkich zabawach i zajęciach, w których uczestniczą jego pełni sprawni koledzy (Maciarz, 1992). Dzieci niepełnosprawne ruchowo, posiadając pozytywny stosunek do siebie i świata, pomimo wielu ograniczeń w społecznym funkcjonowaniu mają również duże możliwości. Najważniejsza dla takiego dziecka jest samoakceptacja, która stanowi punkt wyjścia i podstawę wszelkich oddziaływań wychowawczych, mających na celu jak najlepsze przygotowanie dziecka do życia. Istotny stymulator rozwoju, który jest również czynnikiem kształtującym, podtrzymującym i wzmacniającym poczucie własnej wartości, stanowi aktywność dziecka. Dziecko niepełnosprawne ruchowo ma ogromne możliwości wyrażenia własnej osobowości między innymi poprzez różne formy aktywności artystycznej, jak: malowanie, tkanie, rzeźbiarstwo, a także aktywności sportowej, która ma znaczenie psychologiczne i usprawniające (Urban, 2008). Ponadto, inną ważną formą aktywności, w której dziecko z uszkodzonym narządem ruchu może się realizować, jest po prostu zabawa. Aktywność twórcza przejawiająca się w zabawach dziecka, niezależnie od poziomu jego rozwoju psychofizycznego, wypływa z naturalnej potrzeby „bycia aktywnym”. Zabawa jest formą ekspresji, przejawem potrzeby działania na rzecz swego rozwoju i doskonalenia (Minczakiewicz, 2006). Aktywny udział dziecka w zabawie pozwala mu być wolnym od wszystkiego, co ogranicza, burzy, niepokoi czy wyzwala lęk. Zabawa pozwala zapomnieć o kalectwie, nieszczęściu, lęku, bólu i cierpieniu. Twórcza postawa bawiącego się dziecka jest wynikiem jego potrzeby poszukiwania, doznawania radości bawienia się, przeżywania osobistego sukcesu, który czasami jedynie za sprawą zabawy wydaje się możliwy. W świecie zabawy może zagościć prawdziwa radość. Zabawowy dziecięcy świat to świat idealny, przyjazny, znoszący wszelkie bariery, eliminujący wszelkie trudności i przeciwności losu. Zabawa nie tylko umożliwia dziecku przeżycie sukcesu, którego być może nigdy jeszcze nie doświadczyło; jest także „dziwnym” mechanizmem uruchamiającym dziecięce,

jakże czasem bardzo niesprawne ciało, rozwija umysł, porządkuje i tonizuje emocje (Dbaj, 2006). Tego rodzaju formy aktywności poprawiają samopoczucie dziecka, podwyższają jego wartość we własnych oczach, wypełniają czas wolny, często stanowią również pomost między dzieckiem a innymi ludźmi, dając pretekst do rozmów, okazję do zaprezentowania się i szansę zdobycia uznania rówieśników (Urban, 2008).

Doskonałym połączeniem formy aktywności artystycznej, sportowej oraz zabawy jest taniec, który towarzyszy człowiekowi niemal od początku jego istnienia, a zdaniem antropologów, jest nawet starszą formą wyrażania siebie niż mowa. Stanowi więc nic innego jak najstarszą niewerbalną formę wyrażania uczuć, emocji, pragnień. Pozwala wsłuchać się w siebie i dać upust emocjom, a także jest uniwersalnym językiem komunikacji między ludźmi. Dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo taniec to przede wszystkim wspaniała forma zabawy, dzięki której poprzez działanie, przeżywanie, odkrywanie i tworzenie, mimowolnie, jakby niezauważalnie realizują się cele terapeutyczne, również te skierowane na poprawę ich samopoczucia.

Poruszając tematykę znaczenia tańca w życiu człowieka, należy wyjść przede wszystkim od określenia znaczenia ruchu w jego życiu. Ruch towarzyszy człowiekowi w różnych formach jego aktywności od chwili narodzin aż do śmierci. Jest to na przykład: ruch związany z życiem codziennym i zaspokajaniem różnych potrzeb, czyli tzw. ruch „użytkowy”; ruch „profesjonalny” wykonywany w uprawianym zawodzie; ruch „ekspresyjny”, za pomocą którego człowiek wyraża swoje emocje; a także ruch, który służy nawiązywaniu kontaktów i komunikowaniu się z otoczeniem. „Język ruchu” lub inaczej „język ciała” stanowi około 70% komunikacji interpersonalnej, czyli porozumiewania się ludzi między sobą (Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska, 1998). Rudolf Laban, twórca nowoczesnej gimnastyki twórczej, zwanej również ekspresyjną, potrzebę ruchu, a także potrzebę odprężenia, potrzebę ekspresji i potrzebę tworzenia uznawał za najważniejsze potrzeby człowieka. Twierdził, że ruch jest przejawem potrzeby ludzkiej aktywności. Zauważył, że ograniczanie człowiekowi naturalnej potrzeby swobody ruchu stanowi przyczynę stresów psychicznych, stanów niepokoju i zahamowań, co wiedzie do utraty wiary we własne możliwości, w konsekwencji czego człowiek zamyka się w sobie, odsuwa się od innych, traci kontakt z otoczeniem. Zdaniem Labana, najwyższym poziomem rozwoju aktywności ruchowej jest „ruch kreatywny”, który umożliwia zaspokojenie potrzeby tworzenia. Kreatywność, według Labana, „jest manifestacją wewnętrznych stanów świadomości i emocji człowieka, dlatego działania twórcze pozwalają na rozładowanie skrywanego i hamowanego uczuć, odreagowanie napięć psychicznych” (cyt. za: Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska, 1998). Ruch więc z jednej stro-

ny ma istotne znaczenie dla rozwoju osobowości człowieka, z drugiej zaś może stać się istotnym elementem terapii (ibidem).

R. Laban odkrył także, że wszystkie wymienione potrzeby człowiek może zaspokoić w tańcu, jednej z rzadkich dziedzin ludzkiej działalności, w której człowiek angażuje jednocześnie ciało, duszę i umysł (Tomaszewski, 1991; Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska, 1998). Taniec może stać się dla człowieka medytacją, środkiem poznania wewnętrznego i zewnętrznego jednocześnie, jest pomocny w porozumiewaniu się i wyrażaniu uczuć, które trudno czasem przekazać w inny sposób, może być sposobem na wzmocnienie komunikacji pozawerbalnej, a także na integrację (Tomaszewski, 1991). Taniec to również socjalizacja. W tańcu interakcje społeczne zachodzą jednocześnie z fizycznym uczeniem się, sprawiają przyjemność, bezstresowo poprawiają umiejętności motoryczne, a także wywołują wewnętrzną motywację bez względu na zewnętrzną nagrodę. Poprzez taniec poprawia się również samoocena i umiejętność oceny sytuacji (Kappert, 2005).

Jedną z form rehabilitacji niepełnosprawnych stanowi muzyka i ruch w grupie integracyjnej, a więc wśród osób pełnosprawnych. Muzyka jest przyjemna do słuchania dla wszystkich, różnica występuje tylko w indywidualnym podejściu i upodobaniu w jej percepcji. Jedni lubią cichą muzykę, inni głośną, rytmiczną, podrywającą do ruchu ciała. Słuchający na ogół interpretuje muzykę ruchem, kiwaniem głową, tupaniem, wybijaniem rytmu palcami lub dłonią — w ogóle ruchem. Skoro muzyka daje tyle przyjemności, jest tak mobilizująca do ruchu, można i należy ją wykorzystać do rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Muzyka, rytm i melodia wymuszają na ćwiczącym ruch o pożądanej amplitudzie i zakresie, tworząc przemyślany układ ćwiczeń rehabilitacyjnych, inaczej mówiąc — taniec integracyjny (Golc, 2003). Choć możliwości ruchowe dzieci z dysfunkcją narządu ruchu są ograniczone, ekspresja takich granic nie zna. W tańcu liczy się każdy gest. Nie dziwi więc fakt, że dzieci niepełnosprawne uczestniczące w zajęciach tanecznych są pełne entuzjazmu. Taniec to dla nich normalność i szansa na kontakt z innymi (Pałuch, 2009). Poprzez taniec dziecko niepełnosprawne ma okazję poznania możliwości i ograniczeń własnego ciała. Taniec pozwala mu na wsłuchanie się w siebie, wyrażenie się przez ruch oraz interpretację własnego wnętrza (Golc, 2003). Dla dzieci z dysfunkcją narządu ruchu, z których wiele nie tylko porusza się na wózku, lecz także ma obniżoną sprawność manualną, taniec to improwizacja połączona z dramą. Niebagatelną właściwością dramy z punktu widzenia rozwoju aktywności własnej dziecka, jej cechą immanentną jest to, że „wykorzystuje spontaniczną, właściwą naturze człowieka ekspresję aktorską oraz skłonność do naśladownictwa i zabawy” (Dziedzic, Pichalska, Świdorska, 1995) oraz — co ważne

w rozwoju komunikacji interpersonalnej — „wyzwała swobodne mówienie” (ibidem). Dzięki działaniom dramowym dziecko może dotrzeć bezboleśnie do prawdy o faktach i problemach. Poprzez spontaniczną improwizację uruchamia się intuicję, inwencję, wyobraźnię i dzięki charakterystycznej dla człowieka zdolności życia fikcją — odkrywa on rzeczywistość, jakby doświadczał jej realnie (Machulska, Pruszkowska, Tatarowicz, 1997). „Taniec integracyjny jest związkiem ekspresji ruchowej i kondycji psychicznej tancerza, daje szerokie możliwości wyrażania siebie. Taniec integracyjny jest ruchem zaczynającym się w głębi człowieka, wynikającym z jego doznań i myśli. Oparty jest na idei partnerstwa, równości, wzajemnego szacunku i zrozumienia. Jest formą przełamywania barier, przekraczania granic zakorzenionych głęboko w naszej świadomości. Przesuwa granice i ograniczenia tańca” (Rybok, 2008). Ponadto taniec to nie tylko umiejętność stawiania kroków i ruchu ciała w rytmie muzyki, to również nauczanie form, takich jak przedstawianie się, przywitanie, pozdrowienie, proszenie do tańca, dziękowanie za wspólny taniec i towarzystwo — a więc także pewnego rodzaju forma przygotowania do życia. Radość tańczących niepełnosprawnych jest zwykle tak duża, że kompensuje wszelkie utrudnienia i nieco nienaturalne ustawienie pary czy grupy w tańcu (Golc, 2003).

Badania własne

Dostrzegając terapeutyczną wartość tańca integracyjnego dla rozwoju dzieci niepełnosprawnych ruchowo, pojęto próbę poznania jego wpływu na ich samopoczucie. Z uwagi na przedmiot badań, jaki stanowi znaczenie tańca integracyjnego dla samopoczucia dzieci z dysfunkcją narządu ruchu, badania opierały się przede wszystkim na zainteresowaniu badacza jednostkowym wymiarem odbioru przez badane dzieci jego oddziaływań oraz ich jakości. Podejmowane badania należały zatem do badań o charakterze jakościowym. Celem przeprowadzonych badań było poznanie korzyści płynących z uczestnictwa w zajęciach tańca integracyjnego dla samopoczucia dzieci z dysfunkcją narządu ruchu. Problem badawczy zawarto w pytaniu: „Jak taniec integracyjny wpływa na samopoczucie dzieci niepełnosprawnych ruchowo?”.

Tak sformułowany problem badawczy pozwolił na wyodrębnienie następujących pytań szczegółowych:

— Czy dzieci niepełnosprawne ruchowo chętnie uczestniczą w zajęciach tańca integracyjnego?

- Jakie potrzeby psychiczne dzieci z dysfunkcją narządu ruchu zaspokajają poprzez uczestnictwo w zajęciach tanecznych?
- Jakich przeżyć i emocji doświadczają dzieci z dysfunkcją narządu ruchu w czasie zajęć tańca integracyjnego?
- Jakie przeżycia, emocje i uczucia towarzyszą dzieciom niepełnosprawnym ruchowo w czasie przygotowań do występu w spektaklu tanecznym na scenie teatru, w jego trakcie i po występie?

W badaniach posłużono się metodą studium przypadku, wykorzystując techniki umożliwiające zebranie, analizę oraz interpretację interesującego badacza materiału. Wykorzystano technikę analizy dokumentów (dokumentacji szkolnej zawierającej dane dotyczące badanych dzieci), wywiadu (z osobą prowadzącą zajęcia tańca integracyjnego, wychowawcami klas dzieci niepełnosprawnych uczęszczających na zajęcia oraz z samymi dziećmi). Posłużono się również zmodyfikowanym, dostosowanym do możliwości percepcyjnych badanych dzieci testem niedokończonych zdań, mającym stworzyć im możliwość spontanicznej wypowiedzi, pozwalającej uzyskać wiedzę dotyczącą emocji przeżywanych i wyzwalanych w czasie tańca oraz w czasie występu w spektaklu tanecznym na scenie teatru.

Badania przeprowadzono na przełomie grudnia 2009 i stycznia 2010 wśród dzieci uczęszczających na zajęcia tańca integracyjnego, które odbywają się w Szkole Podstawowej nr 51 w Bytomiu. Zajęcia organizowane w ramach społecznego projektu utworzenia Integracyjnego Teatru Tańca „Mały Kierunek” prowadzone są przez doświadczonego tancerza — pedagoga Śląskiego Teatru Tańca. W zajęciach uczestniczy 15 dzieci, w tym 5 niepełnosprawnych ruchowo. W ramach zajęć od października 2008 roku dzieci pracowały nad spektaklem tanecznym zatytułowanym *Elementarz*, którego premiera odbyła się 9 lutego 2009 roku na scenie Śląskiego Teatru Tańca w Bytomiu. Obecnie dzieci przygotowują się do kolejnego spektaklu.

Ogólne informacje dotyczące dzieci niepełnosprawnych ruchowo uczęszczających na zajęcia tańca integracyjnego

Sebastian D. (lat 10) jest uczniem trzeciej klasy szkoły podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Jest dzieckiem z dysfunkcją w obrębie narządu ruchu, której przyczynę stanowi przepuklina oponowo-rdzeniowa. Porusza się na wózku inwalidzkim. Analiza dokumentacji szkolnej oraz wywiadu z wychowawcą klasy, a także nauczycielem wspomagającym wykazała, że chłopiec pochodzi z rodziny rozbitej, a półtora roku temu pod-

czas wypadku stracił nagle matkę, która była jego jedynym opiekunem. Sebastian ma dwoje dorosłego rodzeństwa. Po śmierci matki opiekę nad chłopcem przejęła siostra. Sytuacja materialna, a także socjalna rodziny jest trudna. Cała rodzina składająca się z trzech osób dorosłych i trojga dzieci, w tym Sebastiana, zajmuje trzypokojowe mieszkanie w bloku. Chłopiec mieszka w jednym pokoju wraz z siostrą, jej partnerem i dwójką ich dzieci. Z informacji dotyczących sytuacji szkolnej dziecka, zawartych w dokumentacji wychowawcy klasy oraz nauczyciela wspomagającego, wynika, że Sebastian chętnie przychodzi do szkoły i wykazuje chęć do nauki. Pracuje według indywidualnego programu edukacyjnego, radzi sobie zadowolająco. Zwykle jest przygotowany do lekcji i ma odrobione zadanie domowe. Zadania odrabia zazwyczaj w świetlicy szkolnej oraz na zajęciach rewalidacyjnych. Dziecko bardzo chętnie bierze udział w lekcjach WF, wykonując w miarę swoich możliwości ćwiczenia niewymagające angażowania dolnych partii ciała. Bardzo lubi naukę gry w tenisa stołowego. Lubi brać udział w zabawach. Chłopiec lubi spędzać czas w świetlicy szkolnej, w której po lekcjach oczekuje na przewóz do domu. Informacje zawarte w wywiadzie z wychowawcą klasy, nauczycielem wspomagającym, a także w ocenie opisowej ucznia wykazały, że Sebastian jest dzieckiem pogodnym, zadowolonym, życzliwie ustosunkowanym do otoczenia i mimo przeciwności losu optymistycznie nastawionym do życia. Rzadko bywa smutny, zazwyczaj wtedy, gdy przypomina mu się mama. Łatwo nawiązuje kontakty towarzyskie w środowisku szkolnym, zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami oraz innymi pracownikami szkoły. Bardzo lubi spędzać czas w towarzystwie rówieśników.

Andrzej O. (lat 12) uczęszcza do czwartej klasy integracyjnej szkoły podstawowej. Z powodu mózgowego porażenia dziecięcego porusza się na wózku. Ma również obniżoną sprawność manualną. Wykazuje niewielką samodzielność w zakresie samoobsługi. Z analizy danych zebranych w wywiadzie z wychowawcą klasy oraz nauczycielem wspomagającym wynika, że chłopca i jego starszą siostrę wychowywała jedynie matka, która dwa lata temu zmarła po przebyciu ciężkiej choroby. Po śmierci matki opiekę nad dziećmi przejęła babcia, która okazuje chłopcu wiele zainteresowania, troski i miłości. Sytuacja materialna rodziny jest bardzo trudna. Informacje na temat sytuacji szkolnej chłopca uzyskane na podstawie danych zawartych w dokumentach szkoły oraz wywiadach z nauczycielami wskazują, że pracujący według indywidualnego programu nauczania Andrzej nieźle radzi sobie z opanowywaniem wiedzy szkolnej, a jego wyniki w nauce są zadowolające. W kontaktach z rówieśnikami jest raczej powściągliwy, bliższa więź koleżeńska łączy go jedynie z dziewczynką z klasy równoległej, również cierpiącą na MPD i poruszającą się na wóz-

ku. Oczekując w świetlicy szkolnej na zajęcia rewalidacyjne lub czasami na powrót do domu, lubi przebywać w jej towarzystwie.

Maciej P. (lat 10) uczęszcza do trzeciej klasy integracyjnej (tej samej, do której uczęszcza Sebastian D.). Chłopiec porusza się na wózku z powodu dysfunkcji narządu ruchu, której przyczyną jest mózgowo porażenie dziecięce. Wywiad z wychowawcą klasy oraz nauczycielem wspomagającym, a także analiza dokumentacji szkolnej wykazały, że Maciek wychowuje się w pełnej rodzinie, której zarówno sytuacja materialna, jak i socjalna jest dobra. Mieszka wraz z rodzicami i czteroletnim bratem. Rodzice poświęcają mu dużo uwagi i troski. Z analizy dokumentacji będącej w posiadaniu wychowawcy klasy oraz wywiadu z nim i nauczycielem wspomagającym wynika, że chłopiec uczy się, jak pozostałe dzieci niepełnosprawne uczęszczające do tej szkoły, zgodnie z indywidualnym programem edukacyjnym opracowanym na miarę jego edukacyjnych możliwości. Osiąga dobre wyniki w nauce i zawsze jest przygotowany do lekcji. W zajęciach WF uczestniczy niezbyt chętnie, woli być obserwatorem tego, co robią inne dzieci. Kibicuje kolegom podczas zabaw. Z analizy zebranych danych wynika, że Maciek jest dzieckiem spokojnym, ale jak na swój wiek bardzo poważnym, często bywa zamyślony, zdarza mu się płakać z błahych powodów. Choć lubi spędzać czas z rówieśnikami, woli towarzystwo dorosłych, którym nieustannie zadaje pytania. Jest zawsze chętny do pomocy nauczycielom.

Ewelina M. (lat 9) jest uczennicą pierwszej klasy integracyjnej. Dysfunkcja narządu ruchu spowodowana przepukliną oponowo-rdzeniową uniemożliwia jej samodzielne poruszanie się, w związku z czym zmuszona jest korzystać z wózka inwalidzkiego. Dziewczynka jest bardzo samodzielna. Przed zajęciami rehabilitacyjnymi bez pomocy schodzi z wózka na podłogę, potrafi również sama się przebrać. Ma jednak skłonności do wykorzystywania osób, które nie są świadome jej możliwości w zakresie czynności samoobsługowych. Analiza danych zawartych w dokumentach oraz w wywiadzie z nauczycielem Eweliny pozwoliła ustalić, że dziewczynka wychowuje się w rodzinie wielodzietnej (ma siedmioro rodzeństwa). Warunki socjalne rodziny, jak i jej sytuacja materialna są bardzo trudne. Rodzina mieszka w niewielkim mieszkaniu w starej kamienicy położonej w centrum miasta. Rodzice pracują jako motorniczy. Starsze rodzeństwo Eweliny bardzo się o nią troszczy, pomagając jej we wszystkim, także w odrabianiu lekcji; jest przez nie rozpieszczana. Uzyskane na podstawie analizy dokumentacji i wywiadu zarówno z nauczycielem wspomagającym, jak i z wychowawcą Eweliny informacje wskazują, że dziewczynka uczęszcza do klasy pierwszej po raz drugi. Z powodu braku

dojrzałości szkolnej wydłużono jej pierwszy etap edukacji. Obecnie Ewelina osiągnęła dojrzałość szkolną i mimo pewnych trudności nieźle radzi sobie z obowiązkami szkolnymi. Bardzo lubi uczestniczyć w lekcjach wychowania fizycznego, garnie się zwłaszcza do udziału w różnego rodzaju zabawach. Ewelina jest bardzo pogodna, wesola, spontaniczna, ma optymistyczne spojrzenie na rzeczywistość. Ma świetny kontakt z dorosłymi oraz z dziećmi. Nie boi się nowego otoczenia, szybko zaadaptowała się w nowej klasie. Jest lubiana zarówno przez swoich niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych rówieśników.

Alicja C. (lat 12) jest uczennicą czwartej klasy integracyjnej. Cierpi na mózgowie porażenie dziecięce. Podobnie jak inne dzieci z MPD, porusza się na wózku, ma obniżoną sprawność manualną oraz problemy z komunikacją werbalną. Analiza dokumentacji oraz danych zebranych w wywiadzie z jej wychowawcą dostarczyła informacji na temat sytuacji rodzinnej dziecka, a także warunków mieszkaniowych i materialnych rodziny. Alicja wychowywana jest przez matkę i jej partnera, który nie jest ojcem dziewczynki. Ma czteromiesięcznego przyrodniego brata. Rodzina jest wydolna wychowawczo i dobrze spełnia swoje funkcje. Rodzina wraz z babcią dzieci mieszka w dużym mieszkaniu w bloku. Sytuacja materialna rodziny jest dobra. Z analizy danych dotyczących sytuacji szkolnej dziewczynki wynika, że Alicja jest uczennicą bardzo pilną i w miarę swoich możliwości (na ile pozwala jej deficyt) stara się radzić sobie z wymaganiami szkolnymi. To dziewczynka nieśmiała, cicha i spokojna, a także bardzo wrażliwa. Głęboko przeżywa niepowodzenia. Wykazuje przyjazny stosunek do otoczenia. Jest lubiana przez koleżanki z klasy, które zawsze służą jej pomocą. Lubi bawić się z dziećmi, które zna.

Aktywność na zajęciach tańca integracyjnego

Zajęcia tańca integracyjnego są dla dzieci niepełnosprawnych czymś nowym, a więc i nieznanym. Niektóre z nich są otwarte na zdobywanie nowych doświadczeń i cieszą się nimi, inne zaś obawiają się przykrych doznań z nimi związanych. Różnie reagują więc na możliwość udziału w takiej formie aktywności.

Sebastian D. Z analizy danych zebranych w wywiadzie z pedagogiem prowadzącym zajęcia tańca oraz samym chłopcem, a także z analizy testu niedokończonych zdań wynika, że Sebastian bardzo chętnie bierze udział w zajęciach tańca integracyjnego. Gdyby istniała taka możliwość, chciałby, żeby odbywały się one nawet codziennie. Wykazuje ogromne za-

angażowanie w wykonywanie ćwiczeń tanecznych, chętnie improwizuje. Podchodzi do zajęć bardzo entuzjastycznie. Jego entuzjazm wzrósł jeszcze po udanym występie na scenie Śląskiego Teatru Tańca. W wywiadzie dla TV Silesia powiedział, że „nie wyobraża sobie życia bez tańczenia”. Analiza wywiadów z wychowawcą klasy, do której uczęszcza Sebastian, oraz z nauczycielem wspomagającym wykazała, że w dniu, w którym odbywają się zajęcia taneczne, chłopiec jest bardzo podekscytowany, nie może się ich doczekać, bardzo często pyta, która jest godzina i ile jeszcze czasu do rozpoczęcia zajęć.

Andrzej O. Na podstawie wypowiedzi udzielonej w wywiadzie przez prowadzącego zajęcia ustalono, że na początku chłopiec podchodził do zajęć sceptycznie, nie wierzył, że może bawić się i tańczyć jak inne dzieci. Jednak obserwując swoich kolegów z grupy, powoli zaczął się otwierać. Początkowo nieśmiało brał udział w zabawach, a kiedy przekonał się, że są źródłem radości, coraz chętniej się do nich włączał. Wypowiedzi Andrzeja świadczą o tym, że obecnie lubi chodzić „na tańce” i niechętnie je opuszcza, gdy jest do tego zmuszony.

Maciej P. Analiza wszystkich zebranych danych wykazała, że chłopiec bardzo lubi uczestniczyć w zajęciach tańca. Podobnie jak jego kolega Sebastian, Maciek chciałby, by zajęcia odbywały się częściej. Podczas zajęć chętnie improwizuje, popisując się przed innymi dziećmi, które często krytykuje i poucza. Bardzo angażuje się w to, co robi. Z wywiadu z nim wynika ponadto, że Maciek bardzo się cieszy z tego, że może tańczyć, i często myśli o tańcu.

Ewelina M. Wywiad z pedagogiem tańca prowadzącym zajęcia pozwolił ustalić, że od samego początku Ewelina wykazywała ogromną chęć uczestniczenia we wszystkich proponowanych zabawach. Na zajęciach często sama inicjuje improwizację. Po zakończeniu zajęć zwykle pyta, kiedy będą następne i czy nie mogłyby być już jutro. Z wywiadu z wychowawcą dziewczynki i nauczycielem wspomagającym, a także z jej wypowiedzi wynika, że Ewelina często chwali się koleżankom, że uczestniczy w zajęciach tańca. Lubi opowiadać innym, co dzieci robią w czasie zajęć. W środy (dzień zajęć) dopytuje się, czy „pani na pewno będzie”, i nie może się doczekać zajęć. Mówi, że je po prostu uwielbia i nie wyobraża sobie, że mogłoby ich nie być. Czuje się nieszczęśliwa, kiedy zdarza jej się opuszczać zajęcia.

Alicja C. Na podstawie informacji uzyskanych w wywiadzie z prowadzącym zajęcia pedagogiem ustalono, że nieśmiałość i wstydlivość

dziewczynki sprawiła, iż początkowo nie chciała brać udziału w zabawach. Wolała się przyglądać. Stopniowo jednak pokonywała nieśmiałość i za namową rówieśników włączała się do zajęć. Z analizy wywiadu z Alicją oraz testu niedokończonych zdań wynika, że dziewczynka bardzo lubi zajęcia taneczne i chętnie w nich uczestniczy, dobrze się bawiąc. Bardzo cieszy się, gdy się zblizają, i nie lubi ich opuszczać.

Potrzeby psychiczne zaspokajane u dzieci z dysfunkcją narządu ruchu poprzez udział w zajęciach tańca integracyjnego

Lista potrzeb psychicznych człowieka jest długa, a zaspokajanie ich jest bezsprzecznie najważniejszym jego pragnieniem. Taniec może sprawić, że realizacja wielu z nich stanie się możliwa, dzięki czemu wzrośnie w człowieku poczucie siły i własnej wartości.

Sebastian D. Z analizy danych zawartych w wywiadach z nauczycielami oraz pedagogiem prowadzącym zajęcia wynika, że dzięki zajęciom tańca integracyjnego, a zwłaszcza udziałowi w spektaklu tanecznym na scenie teatru chłopiec stał się bardziej pewny siebie, wzrosło poczucie jego własnej wartości, zaczął dostrzegać swoje możliwości, w tym możliwości swojego ciała, a także możliwości realizacji swoich marzeń. Czuje się bardziej akceptowany przez swoją rodzinę oraz środowisko rówieśnicze. Natomiast analiza wywiadu z chłopcem oraz testu niedokończonych zdań wykazała, że Sebastian uczestniczy w zajęciach dlatego, że poprawiają mu nastrój, pozwalają mu uwierzyć, że potrafi tańczyć, choć jeszcze niedawno wydawało mu się to niemożliwe. Występ na scenie teatru sprawił, że poczuł się „wielki i silny”, co przyczyniło się w istotnym stopniu do zaspokojenia potrzeby akceptacji siebie oraz odkrywania swoich możliwości. Stwierdził, że „przecież każdy może mieć sukces, nawet takie dziecko jak on”.

Andrzej O. Analiza zgromadzonych danych wykazała, że taniec wyzwala w Andrzeju naturalność i swobodę zachowań. Chłopiec uwierzył, iż mimo ograniczeń może bawić się jak inne dzieci. Czerpie z tańca połączonego z zabawą dużą przyjemność. Taniec pomaga mu zapomnieć o przykrych przeżyciach. Analiza zebranych informacji wykazała, że Andrzej doświadczając satysfakcji związanej z sukcesem, jakim był dla niego udany występ przed publicznością, uwierzył w swoje możliwości, uwierzył też, że poprzez taniec może łatwiej wyrażać swoje uczucia.

Maciej P. Ze zgromadzonych na podstawie wywiadów oraz analizy testu informacji wynika, że chłopiec najbardziej ceni w tańcu możliwość wyrażania swoich uczuć, co zaspokaja w nim potrzebę rozładowania napięcia. Dostrzegł, że poprzez taniec w połączeniu z zabawą może się rozluźnić i zrelaksować. Taniec jest dla niego „atrakcją”. Traktuje go także jako lekarstwo na smutek, twierdząc, że poprawia mu humor. Dzięki temu, że też może tańczyć, czuje się bardziej wartościowy i wierzy, że dostrzegają to inni. Wspólna zabawa zaspokaja w nim potrzebę bliskiego kontaktu z rówieśnikami. Udział w spektaklu dał mu poczucie szczęścia i samozadowolenia.

Ewelina M. Z analizy zebranych w toku badań danych wynika, że taniec jest dla Eweliny przede wszystkim „fajną zabawą”. Kiedy tańczy, czuje się jak „Arielka” (czyli Mała Syrenka), co świadczyć może o zaspokajaniu poprzez taniec potrzeby akceptacji własnego ciała, a także potrzeby odczuwania przyjemnych doznań. Zaprzyjaźniła się z dziewczynkami z grupy tanecznej, realizując w ten sposób potrzebę zaspokajania kontaktów rówieśniczych. Występ przed publicznością, oprócz poczucia satysfakcji, wyzwolił w niej chęć „zdobycia sławy”. W wywiadzie stwierdziła, że „jak się o czymś mocno marzy i się mocno pracuje, to marzenia się spełniają”.

Alicja C. Na podstawie analizy wywiadów z pedagogiem prowadzącym zajęcia taneczne oraz z samą dziewczynką, jak również analizy testu niedokończonych zdań wywnioskowano, że Alicja dzięki uczestnictwu w zajęciach, poprzez odkrywanie nowych pokładów własnych możliwości, uwierzyła, że potrafi więcej niż sądziła. Wcześniej nigdy nie myślała, że mogłaby tańczyć. Dzięki zabawie w gronie przyjaźnie nastawionych do niej dzieci w pewnym stopniu pokonała także nieśmiałość utrudniającą jej funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Biorąc udział w spektaklu, czuła się jak „prawdziwa artystka”, co sprawiło, że wzmocniła poczucie własnej wartości.

Przeżycia, emocje i uczucia towarzyszące dzieciom niepełnosprawnym ruchowo w czasie zajęć tańca oraz występu w teatrze

Emanacja pozytywnych emocji uwalnianych w tańcu jest chyba jego największą wartością. Dzieci tańcząc i „bawiąc się tańcem”, zarażają się nawzajem pozytywnymi doznaniem, które dominują zazwyczaj podczas

takiej formy zajęć. Dla dzieci niepełnosprawnych taniec może więc stać się formą „nieświadomej” terapii uczuć.

Sebastian D. Z wywiadu udzielonego przez osobę prowadzącą zajęcia wynika, że chłopiec okazuje podczas zajęć wiele pozytywnych emocji, takich jak radość, poczucie szczęścia, zadowolenie z tego, co udaje mu się zrobić. Dane zawarte w wywiadzie z nim i teście niedokończonych zdań świadczą ponadto, że taniec sprawia Sebastianowi wielką przyjemność, gdy tańczy, czuje się „jak motyl” i jest bardzo szczęśliwy, uwielbia tańczyć. Przed występem w spektaklu czuł treść, ale później, gdy publiczność nagradzała dzieci gorącymi brawami, czuł się podziwiany i doceniony. Czuł, że jest „silny i wielki jak Superman”. Przyznał, że czuł wówczas „uśmiech i szczęście”. Był zachwycony tym, jak publiczność przyjęła ich występ. Zarówno przed udziałem w spektaklu, jak i po występie był bardzo podekscytowany.

Andrzej O. Uczestnictwo w zajęciach tańca integracyjnego daje mu poczucie zadowolenia. Taniec jest dla niego źródłem przyjemnych doznań. Poprzez udział w zajęciach doświadcza radości. Wspólna zabawa poprawia mu nastrój. Cieszył się ze swojego osiągnięcia, jakim był udany udział w spektaklu tanecznym; występ stał się dla niego źródłem satysfakcji, radości i poczucia szczęścia.

Maciej P. Informacje zawarte w wywiadach z osobą prowadzącą zajęcia, wychowawcą i nauczycielem wspomagającym oraz chłopcem, a także w teście niedokończonych zdań dały możliwość ustalenia, że taniec przynosi Maćkowi radość i samozadowolenie. Kiedy tańczy, zwłaszcza przed publicznością, czuje, że jest sławny. Przed spektaklem oraz w jego trakcie „trochę się bał, że coś mu się nie uda”, ale mimo to nie mógł się doczekać, kiedy wystąpi. Po występie w spektaklu czuł się wzruszony reakcją publiczności. Bardzo się cieszył, że mógł wystąpić przed publicznością, wśród której znaleźli się również jego rodzice i babcia.

Ewelina M. Analiza wywiadu z pedagogiem prowadzącym zajęcia, a także z Eweliną oraz analiza testu pozwoliły ustalić, że na zajęciach dziewczynka emanuje radością i entuzjazmem. Podobnie jak inne dzieci, tańcząc i bawiąc się na zajęciach, czuje radość i szczęście. Gdyby nie mogła tańczyć, „byłoby jej smutno”. Przed występem w teatrze była bardzo podekscytowana, nie mogła się doczekać, kiedy wyjdzie na scenę. Nie miała żadnych obaw ani tremy. Nagradzana brawami publiczności, „czuła się sławna jak Doda”. Cieszyła się ze wspólnego sukcesu grupy.

Alicja C. Analiza informacji uzyskanych w wywiadzie z pedagogiem prowadzącym zajęcia pozwoliła na ustalenie, że taniec wyzwala w dziewczynce wiele przyjemnych doznań. Zaczął stanowić dla niej źródło radości i zadowolenia. Stała się bardziej otwarta w kontaktach z innymi dziećmi. Jako osoba nieśmiała i wstydliwa, głęboko przeżywająca zarówno swoje sukcesy, jak i niepowodzenia, Alicja przed występem w Teatrze Tańca obawiała się przede wszystkim, że widownia źle przyjmie występ ich grupy. Bała się ośmieszenia. W czasie spektaklu jednak obawy ją opuściły, czuła się na scenie swobodnie. Po występie czuła ogromne wzruszenie, rozplakała się ze szczęścia.

Wartość tańca integracyjnego dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo

Z wywiadu przeprowadzonego z osobą prowadzącą zajęcia tańca integracyjnego w szkole (fizjoterapeutą — tancerzem pedagogiem) wynika, że taniec w pracy z grupą o zmniejszonej sprawności, jaką w tym przypadku stanowią dzieci uczęszczające na zajęcia, wpływa nie tylko na ciało, ale także na emocje, psychikę, relacje społeczne. Terapia sama w sobie jest celem drugorzędym, dzieje się jakby samoistnie podczas realizacji celu nadrzędnego, jakim jest dawanie tancerzom o różnej sprawności możliwości odczuwania i odkrywania nowej jakości w tańcu, odnajdywania nowych możliwości ciała, a nie skupiania się na ograniczeniach. Z wywiadu wynika także, że twórczy taniec rozwija zdrowie psychiczne, nie podając dokładnych instrukcji, jak człowiek ma się poruszać, skupiając się na kreatywnym aspekcie nieświadomości. Cele terapeutyczne to przede wszystkim: zwiększanie świadomości siebie oraz relacji z innymi, wzrost uspołecznienia i poprawa integracji społecznej, dostarczenie nowych sposobów wyrażania emocji (również gniewu, złości, jak i radości oraz szczęścia), zwiększenie ilości wzorców ruchowych, poprawa organizacji i integralności ruchu, spójne doświadczenie prowadzące do integracji psychosomatycznej. Niewątpliwą wartością tańca integracyjnego dla dzieci poruszających się na wózkach jest również przekonanie ich do własnej działalności artystycznej.

Podsumowanie i wnioski

Taniec jest bardzo lubianą przez dzieci formą aktywności ruchowej. Zajęcia tańca integracyjnego są zarówno dla dzieci z dysfunkcją narządu

ruchu, jak i dla ich pełnosprawnych rówieśników dużą atrakcją. Zabawy taneczne proponowane na zajęciach łączą wrażenia słuchowe, wzrokowe, a przede wszystkim dotykowe i ruchowe, wprowadzają radosny nastrój i odprężenie. Taniec jest dla nich nową przygodą, dzięki której mogą przeżyć niezwykłą podróż w swojej wyobraźni. Badania wykazały, że udział w zajęciach tańca integracyjnego przede wszystkim umożliwia dzieciom niepełnosprawnym ruchowo realizację wielu potrzeb psychicznych. Wzmacnia wiarę we własne siły i możliwości, poczucie własnej wartości i pewności siebie, dodaje odwagi, zaspokaja potrzebę uwalniania uczuć i emocji, a także własnej energii, daje poczucie szczęścia, radości, satysfakcji i zadowolenia, mobilizuje dzieci do pokonywania trudności. W czasie zajęć dzieci doświadczają „bycia w grupie”. Dążenie do osiągnięcia wspólnego celu, jakim jest udział w spektaklu tanecznym w „prawdziwym” teatrze, zachęca dzieci do współpracy i współdziałania, co przyczynia się do integracji grupy i zacieśnienia więzi emocjonalnych między uczestnikami zajęć. Udział w spektaklu tanecznym jest dla nich nie tylko źródłem emocjonalnych doznań, ale i niezapomnianych wzruszeń.

Zakończenie

Uczestnictwo dzieci niepełnosprawnych ruchowo w zajęciach tanecznych wzmacnia ich wiarę we własne możliwości, pokazuje, że to, co niewykonalne, staje się wykonalne, to, co nieosiągalne, staje się osiągalne, to, co niemożliwe — możliwe. Udział w zajęciach tańca, wieńczonych spektaklami tanecznymi na prawdziwej teatralnej scenie, związany z przyływem pozytywnych myśli i emocji, stanowi dla nich potężny zastrzyk wiary w siebie, wzmacniający w nich poczucie własnej wartości.

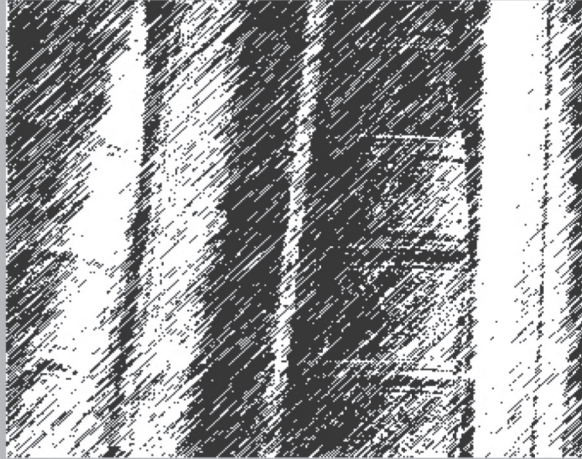
Taniec integracyjny daje małym niepełnosprawnym tancerzom poczucie spełnienia w nowej roli, jest źródłem radości i satysfakcji, a także w dużym stopniu zaspokaja potrzebę kontaktu emocjonalnego ze zdrowymi rówieśnikami, co w efekcie ma dobroczynny wpływ na ich nastrój i samopoczucie. Jest przykładem przełamywania stereotypów i pokonywania kolejnych barier izolujących niepełnosprawnych od zdrowego świata. Nie budzi więc wątpliwości fakt, że uczestnictwo w zajęciach tańca korzystnie wpływa na poprawę samopoczucia i pośrednio na polepszenie jakości życia dzieci niepełnosprawnych ruchowo.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., 1998: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa.
- Dbaj S., 2006: *Zabawa i jej rodzaje*. „Publikacje Edukacyjne”, nr 8. Tryb dostępu: <http://publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=3998>. Data dostępu: 19 stycznia 2010 r.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdarska E., 1995: *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Wyd. 2. Warszawa.
- Golc J.W., 2003: *Taniec — środek i cel integracji*. „Nowe w Szkole”, nr 6.
- Kappert D., 2005: *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna — symbolika ciała — socjoterapia*. Tłum. H. Łukaszewska, N. Szymańska. Warszawa.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., 1997: *Drama w szkole podstawowej*. Warszawa.
- Maciarz A., 1992: *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej: poradnik dla nauczycieli*. Warszawa.
- Minczakiewicz E., 2006: *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*. Kraków.
- Paluch M., 2009: *Pląsy terapeutyczne*. Tryb dostępu: <http://www.tvs.pl/informacje/8535>. Data dostępu: 19 stycznia 2011 r.
- Rybok K., 2009: *Integracyjny Teatr Tańca. O projekcie*. Tryb dostępu: http://www.stt.art.pl/pl_pl/integracyjny_teatr_tanca/o_projekcie.html. Data dostępu: 19 stycznia 2010 r.
- Tomaszewski W., 1991: *Człowiek tańczący*. Warszawa.
- Urban A., 2008: *Psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych*. Tryb dostępu: <http://www.edukacja.edux.pl/p-371-psychospoleczny-rozwój-dzieci-niepełnosprawnych.php>. Data dostępu: 19 stycznia 2011 r.

Źródła internetowe

- <http://www.szkolnictwo.pl/>
http://www.tvs.pl/informacje/8535,plasy_terapeutyczne.html
<http://publikacje.edu.pl/>
<http://www.stt.art.pl/wybor.html>



KATARZYNA KRASOŃ

Cielesne kreowanie roli Wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie rozwoju

Physical creation of the role. Visualisational paratheatrical techniques as a development support

Abstract: This article is concerned with method of work with children needing assistance (who have specific problems with adaptation to school, resulting from disturbances of the dynamics of nervous processes). This method applies visualization — an important way of coping with one's own problems and deprivations. The goal of this “theatre of movement” based on kinetic intersemiotic transfer is self-expression of its participants as the presentation of their way of perception and manifestation of their body, emotions, and mind.

The aim of empirical research was to determine the influence of the theatre activities based on the visualisation method on the behaviour of children and their social adaptation.

Key words: kinesthetic visualisation, theatre of movement, special need education.

Kilka słów o ucieleśnieniu

Ciało jako instrument doświadczania świata i wehikuł przyjemności stanowi [...] centralny element tożsamościowego projektu współczesnego człowieka, przestrzeń samorealizacji i samoekspresji.

Zygmunt Bauman (1995)

Ciało postrzegane w refleksji naukowej przyjmuje rozmaite konotacje, możemy przywołać tu koncepcje antropologiczne, socjologiczne czy wreszcie — ważne dla tego artykułu — teatralne. Opracowanie niniejsze — ze względu na ograniczoność miejsca — nie uzurpuje sobie prawa do pełnej reprezentacji stanu wiedzy na temat postrzegania ciała w rozmaitych ideach i teoriach naukowych, jednakowoż pragnę wskazać pewne źródła namysłu filozoficzno-socjologicznego, z których skomponowane zostały konkretne sposoby autorskiego pojmowania ucieleśnienia.

Interesujące są zwłaszcza konstatacje sytuujące ciało w kulturowych wzorcach konstruowania tożsamości, podkreślających, iż praca nad nią przekształca się „w pracę ciałem, z ciałem i nad ciałem” (Wieczorkiewicz, 2007, s. 9). Można powiedzieć dalej — jak chce Arthur Frank — iż wszelkie działanie traktowane jest jako *action as embodiment*, a zatem stanowi określoną formę cielesności (Frank, 1991). Zygmunt Bauman powie, iż „ciało ponowoczesne jest przede wszystkim odbiorcą wrażeń. Spożywa ono i trawi przeżycia” (Bauman, 2008), jest — w tym sensie — jedynie organem konsumpcji i wchłaniania wszystkiego, co ma mu do zaoferowania społeczeństwo konsumpcyjne. Nasze pojmowanie ciała jednak wykracza dalece poza takie konsumenckie i hedonistyczne ujęcie.

Prymarne dla koncepcji teatralizacji kinestetycznej jest fenomenologiczne — przyjęte za Maurice'em Merleau-Pontym czy Helmuthem Plessnerem — postrzeganie swoistej obecności cielesnej egzystencji w świecie, która staje się „zarodkiem inteligibilności w łonie naturalnego istnienia” (Migasiński, 1995, s. 36). Nie bez znaczenia jest tu też określenie — jak chce Hermann Schmitz — sposobu „doświadczania” swego ciała przez człowieka w krystalizowaniu się emocji i poruszeń wolicjonalnych (za: Böhme, 1989, s. 95 i dalsze). Ciało jest w tym znaczeniu medium informacyjnym, dostarczającym metakomunikaty i ułatwiającym wgląd w siebie i samopoznanie. Jednostki ludzkie są — zdaniem cytowanych autorów — cielesnościami doświadczającymi, doznającymi i komunikującymi się z otoczeniem.

Ważne okazuje się podejmowanie aktywności na drodze podmiotowego odczuwania swojego ciała, doświadczania siebie i otaczającego świata spo-

lecznego (Creagan, 2006, s. 13). Francuski personalista Gabriel Marcel uznaje — co wydaje się w tym miejscu niezwykle istotne — że ciało jest częścią człowieka, jednym ze sposobów urealnienia ducha (Marcel, 1987, s. 114), tworzy coś na kształt pomostu między wewnętrznym „ja” a światem zewnętrznym (Kowalczyk, 2009, s. 87). Analizując koncepcje antropologii społecznej, będziemy postrzegać ciało jako element społecznego porządku: kategorii, klasyfikacji i praktyk; w tym rozumieniu zyskuje ono nowy wymiar jako fenomen społeczny i kulturowy (Mauss, 1973). Wedle koncepcji O’Neilla, ucieleśnienie traktujemy również jako podstawowy modus ludzkiej egzystencji w świecie społecznym, to za sprawą zachowań cielesnych pojawia się możliwość komunikowania siebie innym (O’Neill, 1985). Kluczowe wydają się tutaj ustalenia Ervinga Goffmana, konceptualizujące paradygmat interakcjonistyczny (Goffman, 2000, s. 45; 2006, s. 5), w którym ciało nabiera swoistego znaczenia nadawczego, gdyż ucieleśnienie *praxis* jest społecznie definiowane i stanowi niewerbalne medium komunikacji. Natomiast sposoby posługiwania się ciałem tworzą specyficzny repertuar akceptowanych w przestrzeni publicznej kodów cielesnych (*shared vocabularies of body idiom*). Jakikolwiek wykroczenie poza przypisane roli społecznej zachowania cielesne wiążą się z sankcją negatywnej stygmatyzacji/piętnowania (Goffman, 2005, s. 31 i dalsze).

W ujęciu teatralizacyjnym Elfriede Jelinek postrzega ciało jako komponent sceniczny, zatem coś, co zostaje „zinstrumentalizowane i urzeczywistnione tak, że staje się elementem odgrywania roli jak gest czy słowo, jest scenicznym instrumentem i jako taki ma niesłuchanie teatralny charakter, bo przybiera rolę rekwizytu, bez którego nie byłoby możliwe wieloznaczne odczytanie całości” (cyt. za: Chołuj, 2008, s. 32). W niniejszych rozważaniach analizuje się je jednak jako odmienny przedmiot namysłu — w rozumieniu autorki opracowania — niezbędne jest pozostawienie ciała pewnego obszaru intymności, a nie czynienie z niego własności publicznej. Ciało jest „do wzięcia” w pojmowaniu teatralnym, ale wciąż pozostaje immanentnym przejawem osobniczej i indywidualnej tożsamości aktora. Jest ono w tym kontekście medium ekspresyjnego poznania siebie. Oczywiście nie wyklucza się tu w żadnym razie komunikacyjnego aspektu porozumienia widza i aktora poprzez „ostensję”¹ cielesną, jednakowoż w naszej koncepcji kluczowe okazuje się samopoznanie i autokreacyjna metarefleksja, wpływająca na uruchamianie — przez tworzący rolę podmiot — strategii naprawczych.

¹ Myślę tu o komunikacji rozumianej jako manifestacja intencji. Głównym motorem takiej komunikacji jest pokazanie widzowi wizji postaci za sprawą zachowań i działań na scenie, których głównym kreatorem jest aktor. Umberto Eco (Eco, 2009, s. 240) nazywa to „ostensją”, Martin Carlton zaś „ostentacją” (Carlton, 2007, s. 85). Zob. też publikacje: Baluch, 2005, s. 61 i Elam, 1980, s. 29—30.

Kreowanie roli w wizualizacji kinestetycznej

[...] słowo się wyczerpało, doszliśmy do milczenia. [...] Oto powód, dla którego posługujemy się ciałem, gestami, obrazami scenicznymi.

Eugene Ionesco (2006, s. 140)

Tworzenie ruchu utożsamia się w niniejszym opracowaniu z wizualizacją kinestetyczną (zob. m.in. Krasoń, Mazepa-Domagala, 2003; Krasoń, 2005), zmierzając w tej idei do skomponowania przestrzennych obrazów, które kreują wszyscy aktorzy spektaklu. Istotą jej jest specyficzne postrzeganie ciała, jako drogi stymulowania potencjalnych możliwości człowieka, a zatem rozwijanie ciała i intelektu równolegle (Krasoń, 2009a). Akt tworzenia dodatkowo determinowany jest indywidualnym przeżyciem, asocjacjami i przesłaniem, jakie uczestnicy pragną przekazać widzowi. Koncepcja zasadza się na konstruowaniu spektaklu, w którym podstawowym sposobem obrazowania jest uporządkowanie ruchu w kinesferze, tworzenie układów przestrzenno-ruchowych, które opowiadają opracowaną przez poszczególnych aktorów „historię”. Owa cielesna narracja ukazuje własny „referent kulturowy”², pozwala zrozumieć siebie i komunikować o swoich odkryciach widzów i współtwórców spektaklu. Inaczej mówiąc, ten rodzaj teatralizacji to swoiste widowisko, w trakcie którego za pomocą zachowań kinestetycznych rozmieszczonych w przestrzeni, użytych w funkcji mimetycznej, konstruowana zostaje postać oraz dramaturgia, czyli sekwencja zdarzeń (Krasoń, 2008). I choć zostaje to dobrowolnie i świadomie odczytane jako świat iluzji, łączy się jednakowoż z osiągnięciem stanu pewnej samowiedzy (Steiner, 2003, s. 312), zarówno widza, jak i aktora. Całość działań teatralnych pozwala więc na poznanie swojego zakresu reaktywności emocjonalnej, na refleksję dotyczącą pojmowania zachowań własnych w zderzeniu z perspektywą innych osób, ma więc niebagatelne znaczenie w kształtowaniu postrzegania siebie i swoich relacji z innymi ludźmi (zob. Hochschild, 2009, s. 30—31). Tu dochodzimy do idei fundamentalnej dla prezentowanej wizji teatru ruchu: „trudne zagadnienia powodują, że się ich unika, podczas gry teatralnej pomagamy zamienić dziecku to, czego boi się zagrać lub co trudno jest zagrać, na coś, czym można się bawić, tworzy się wówczas *kalka* problemu, odtwarzana podczas gry, powoli traci swą traumatyzującą moc” (Krasoń, 2007). Artykułowanie siebie poprzez ruch

² Możemy nazwać go też „horyzontem oczekiwań”, zbudowany jest on ze wszystkich doświadczeń i przeżyć, jakie tworzą określoną wizję rzeczywistości i swojego w niej miejsca (zob. Krasoń, 2009b, s. 178 i dalsze).

relacjonujące osobistą „historię”, stworzoną na użytek teatralizowanej prezentacji, pozwala na ponowne przeżycie, podjęcie refleksji nad wydarzeniami i zrozumienie ich. To umożliwia pełniejszy ogląd zjawisk, ale także ułatwia pogodzenie się i „oswojenie” z istniejącym porządkiem rzeczy. „Nieskrępowane wyrażanie konfliktów sprzyja odreagowaniu stłumionych uczuć, pozwala częściowo [w ramach przedstawienia — K.K.] stać się osobą, którą chciałoby się być. Prowadzi także do zmiany zachowania w kierunku lepszego przystosowania się do rzeczywistości” (Silla my, 1994, s. 292—293).

Dociekania empiryczne

Badania analizujące efektywność parateatralnej techniki wizualizacji kinestetycznej prowadzone były w jednej ze społecznych szkół podstawowych w Katowicach i obejmowały grupę specjalnie wyłonionych przez nauczyciela wychowawcę 6 uczniów klasy III — z problemami emocjonalnymi, w uczeniu się i z adaptacją w grupie rówieśniczej. Dzieci poddano badaniom za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia, autorstwa Barbary Markowskiej (bez uwzględnienia sfery V — seksualnych zainteresowań), wypełnianego dwukrotnie: przed przeprowadzeniem dwumiesięcznego cyklu zajęć opartych na tworzeniu spektakli ruchowych oraz po nim³. Eksploracja miała charakter quasi-eksperymentu indywidualizującego. Empiryczne dane zostaną przedstawione w formie jakościowej z elementami ilościowego pomiaru cech, wynikającego z zastosowania narzędzia, jego wyniki zaś zebrano — w celu egzemplifikacji — w postaci profili 1—6 (zamieszczonych na s. 303—308). Na podstawie tej ikonicznej prezentacji pretestu i posttestu⁴ sporządzono sylwetki dzieci w ujęciu dynamicznym,

³ Wspomniany cykl zajęć prowadziła Ilona Cichy w ramach seminarium badawczego, realizowanego w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego.

⁴ Prezentacja obejmuje wyniki uzyskane z zastosowania wspomnianego w tekście Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej. Część IV stanowi zestawienie zbiorcze 50 cech zachowania i ich przyporządkowanie pięciu elementom: motywacja do nauki, zachowanie się antyspołeczne, przyhamowanie, uspołecznienie, zainteresowania seksualne. W każdej ze skal sumuje się punkty, które są oceną odpowiednich cech (wyniki surowe). Wartości maksymalne w skalach I—IV wynoszą 60 punktów, w skali V — 10 punktów. Normalizując wartości, dokonuje się oceny danego elementu w kategoriach: wyniki bardzo wysokie, wysokie, przeciętne, niskie, bardzo niskie. Krokiem finalnym jest utworzenie profilu czynników (który stał się podstawą naszej ikonicznej prezentacji). Interpretacja dokonywana jest w sposób następujący: wysokie wyniki w skalach czynni-

co umożliwiło określenie zmian wynikających z zastosowania wizualizacji kinestetycznej jako strategii wsparcia rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów.

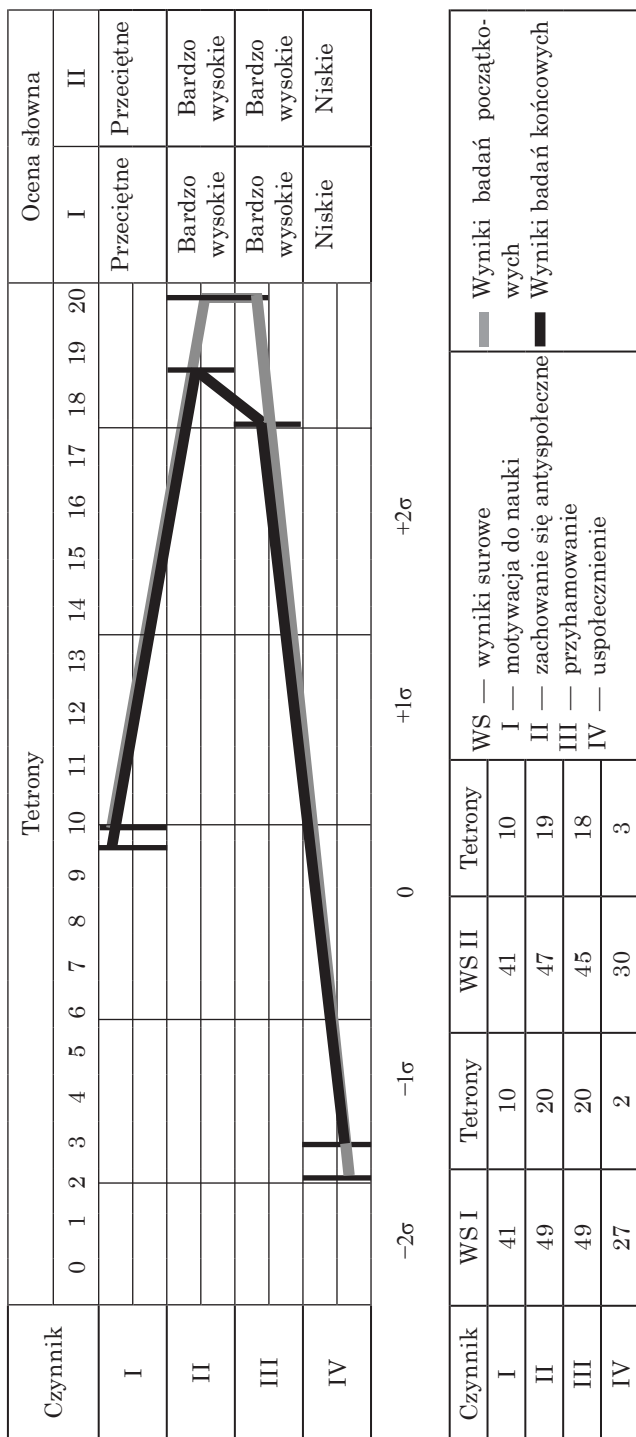
Charakterystyka badanych — ujęcie indywidualizujące

Maja. Nie potrafi nawiązywać prawidłowych kontaktów z rówieśnikami, często występują u niej reakcje agresywne (na zajęciach można było zauważyć, że wyraża swoją antypatię do kogoś poprzez zaczepianie, dokuczanie, często miała do innych uczestników zajęć pretensje, trudne do zaakceptowania uwagi, była też wyraźnie zazdrosna). Ponadto można wnioskować o braku równowagi emocjonalnej dziewczynki. Przejawiała również tendencje lękowe, nerwicowe oraz zauważalna była u niej skłonność do wycofywania się. Z tego powodu nie potrafiła swobodnie i aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Dodatkowo można było u niej zaobserwować pewne zahamowanie psychoruchowe. Niskie wyniki w skali IV mogą świadczyć o tym, że Maja nie jest gotowa do współdziałania z innymi oraz nie potrafi utrzymywać bezkonfliktowych kontaktów. Dziewczynka uzyskała zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym w czynniku I (motywacja do nauki) wyniki przeciętne, w czynniku II (zachowania antyspołeczne) i III (przyhamowanie) bardzo wysokie, a w czynniku IV wyniki na poziomie niskim. Jednakże w efekcie zastosowania wizualizacji zarysowuje się pewna zmiana w kierunku pozytywnym (nieznaczne obniżenie wyników czynników II i III oraz podwyższenie wyników czynnika IV). U dziewczynki czynniki II i III wyraźnie dominują nad I i IV. Dodatkowo czynnik I dominuje nad czynnikiem IV. Bardzo wysokie wyniki w skalach II i III świadczą o niskim przystosowaniu społecznym Majki, co niestety nie uległo radykalnej zmianie w wyniku podjętej strategii wizualizacji kinestetycznej.

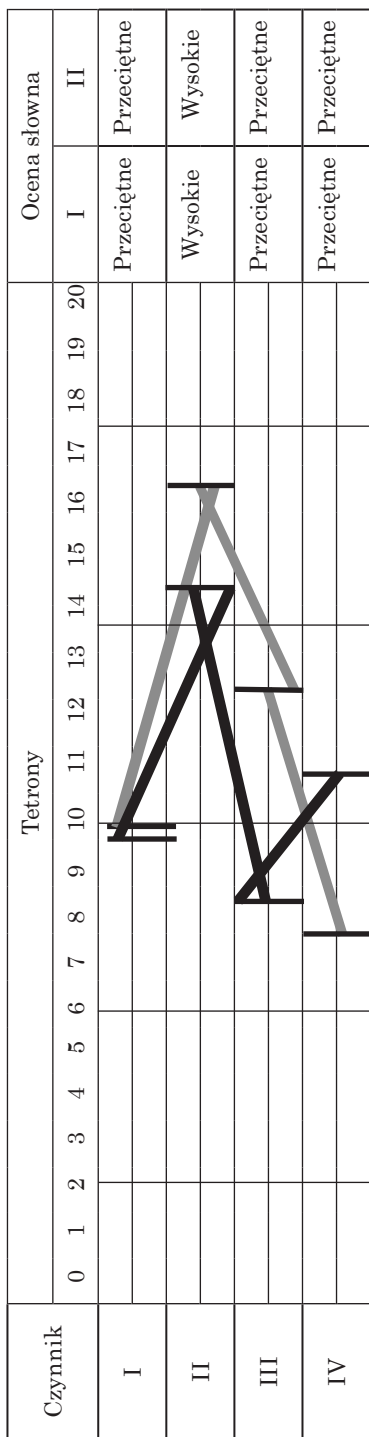
Silne reakcje Mai przekładały się też na kontakt z matką, która wielokrotnie sygnalizowała dyskomfort córki w trakcie grupowych zajęć, długo zastanawialiśmy się wspólnie, czy rzeczywiście warto, aby Maja brała udział w teatralizacjach. W wyniku tych rozmów matka uznała, że są to jednak cenne zajęcia dla dziewczynki, głównie dlatego, że sama stara się rozumieć swoje relacje z innymi osobami z klasy, odkrywa siebie i cały zakres własnej reaktywności, a co najważniejsze, zaczyna rozmawiać z matką o swoich problemach i podejmuje trud, by je „oswajać”.

kowych I i IV są pożądane i świadczą o dobrym przystosowaniu dziecka do szkoły. Wysokie wyniki w skalach II i III świadczą o złym przystosowaniu. Narzędzie zaczerpnięto z: Markowska, Szafranec, 1980.

1. Profil Mai według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



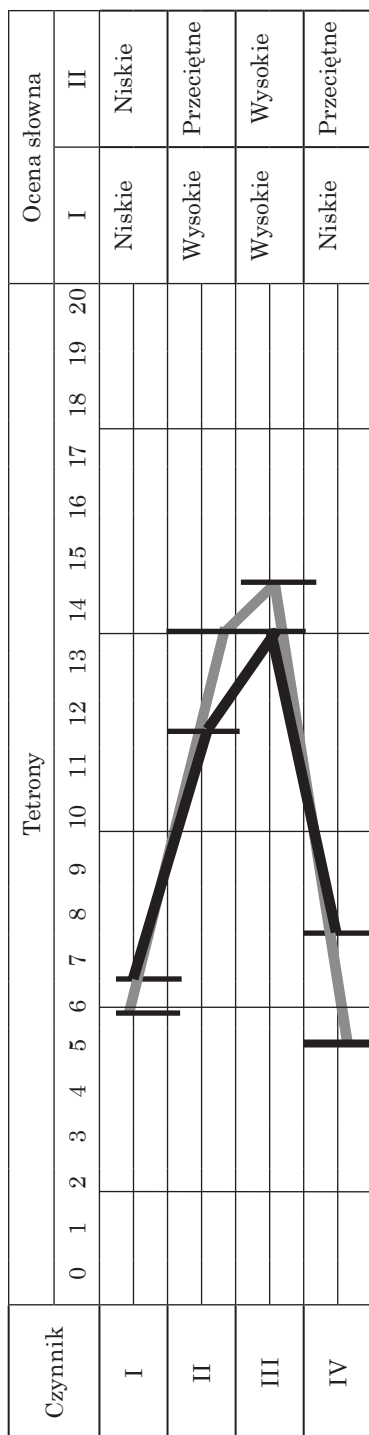
2. Profil Oli D. według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



-2σ -1σ 0 +1σ +2σ

Czynnik	WS I	Tetryny	WS II	Tetryny	WS	Wyniki badań początkowych
	41	10	42	10	I — motywacja do nauki	Wyniki badań końcowych
I	42	17	37	15	II — zachowanie się antyspołeczne	Wyniki badań końcowych
II	37	13	29	9	III — przyhamowanie	
III	40	8	44	11	IV — uspołecznienie	

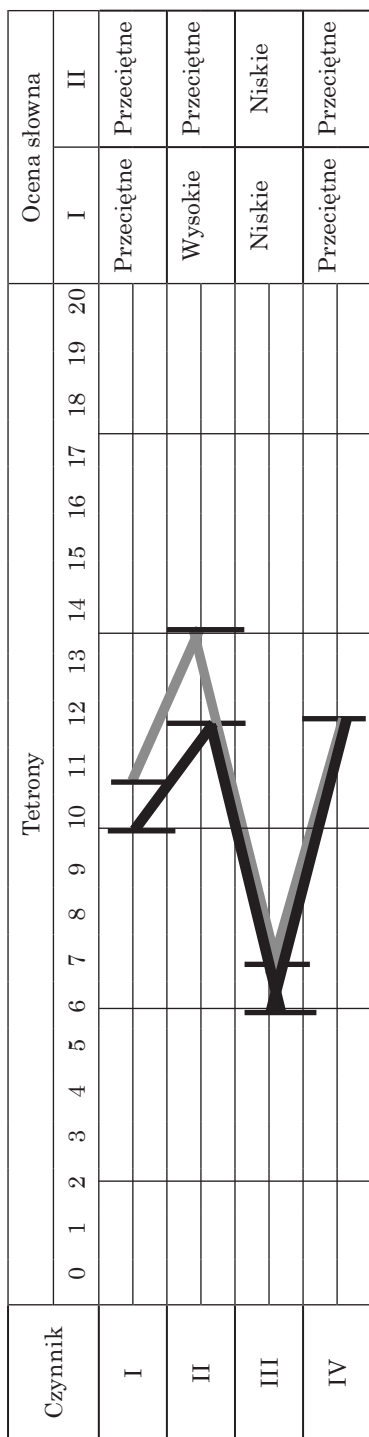
3. Profil Oli K. według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



-2σ -1σ 0 +1σ +2σ

Czynnik	WS I	Tetryny	WS II	Tetryny	WS — wyniki surowe I — motywacja do nauki II — zachowanie się antyspołeczne III — przyhamowanie IV — uspołecznienie	Wyniki badań początkowych Wyniki badań końcowych
	30	6	31	7		
I	30	6	31	7		
II	35	14	30	12		
III	40	15	39	14		
IV	34	5	40	8		

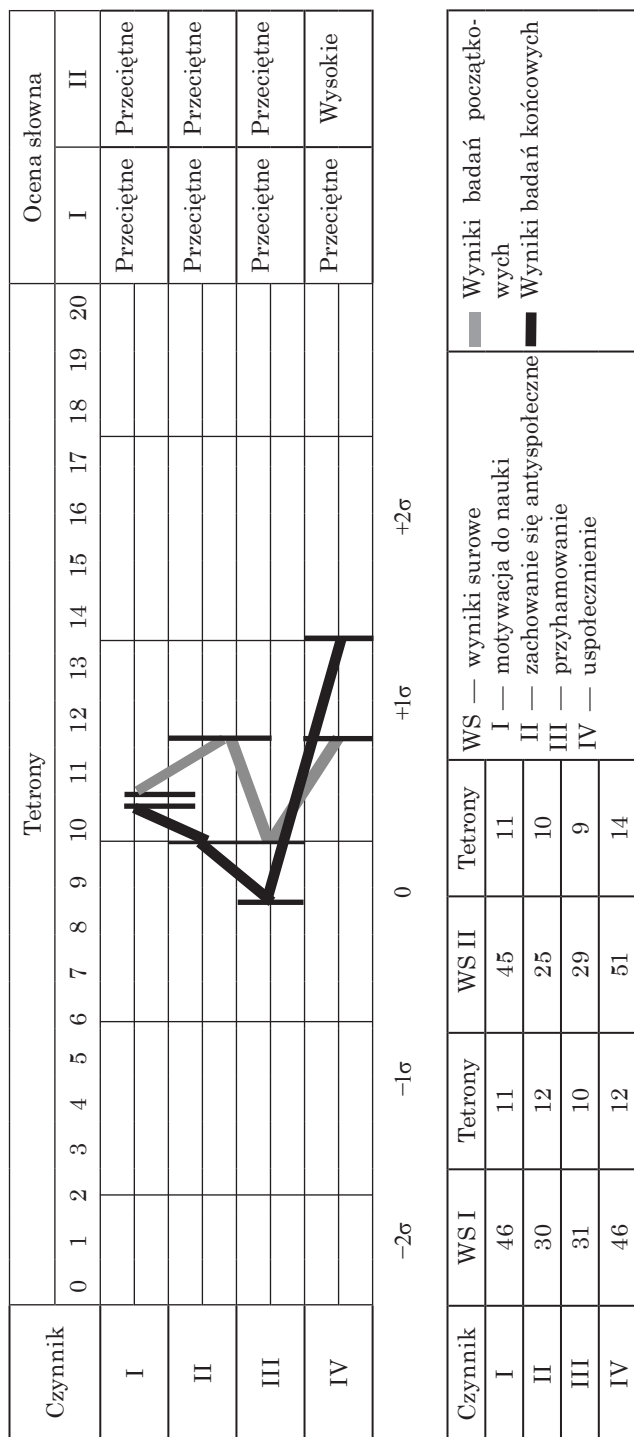
4. Profil Łukasza według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



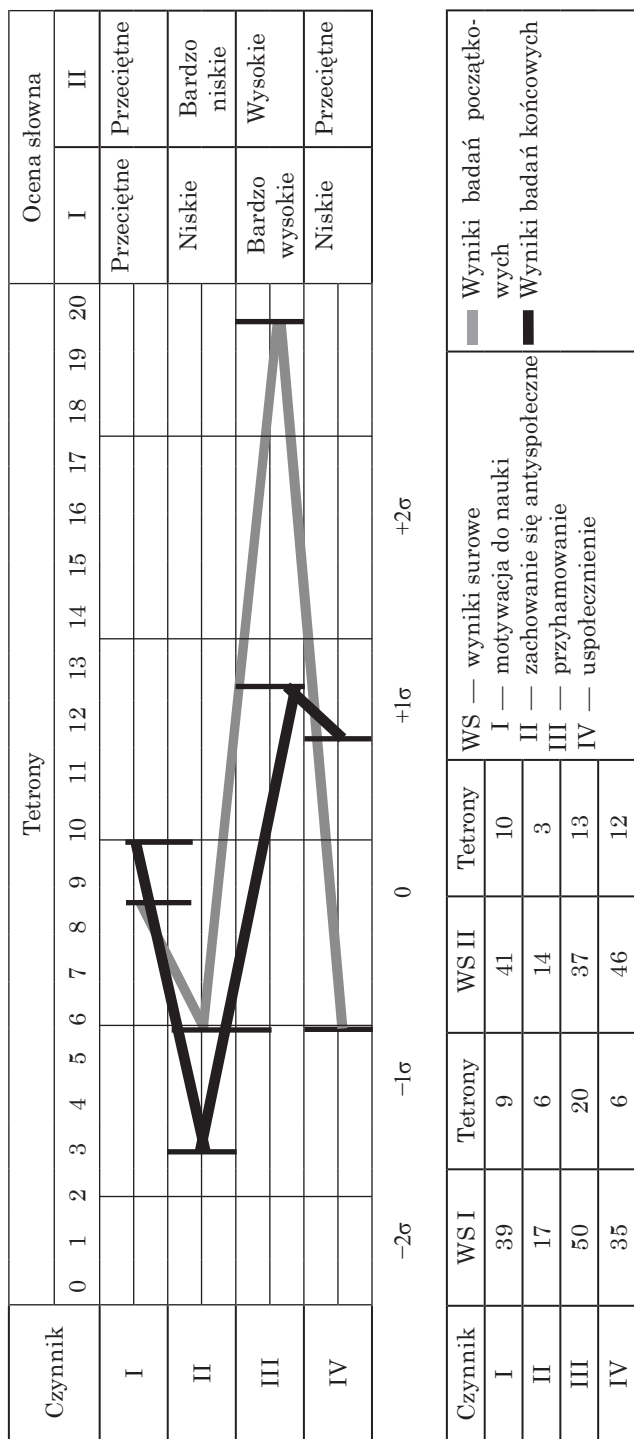
-2σ -1σ 0 +1σ +2σ

Czynnik	WS I	Tetryny	WS II	Tetryny	WS	Tetryny	Wyniki badań początkowych
	I	44	11	40	10	WS I — motywacja do nauki	10
II	35	14	28	12	WS II — zachowanie się antyspołeczne	12	Wyniki badań końcowych
III	26	7	25	6	WS III — przyhamowanie	6	
IV	46	12	47	12	WS IV — uspołecznienie	12	

5. Profil Marcina według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



6. Profil Mateusza według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



Ola D. Uczennica uzyskała w badaniach początkowych, jak i końcowych wyniki przeciętne w skalach I, III, IV, natomiast w skali II wyniki wysokie. Różnica pomiędzy wynikami początkowymi a końcowymi jest tutaj większa niż w poprzednim przypadku (średnio o 3 punkty). Różnica ta wskazuje na pozytywny kierunek zmian po oddziaływaniu przedmiotowej teatralizacji. W badaniach początkowych czynnik II wyraźnie dominuje nad pozostałymi. Ponadto czynnik III dominuje nad I i IV. W badaniu końcowym różnice między czynnikami są mniejsze, choć wyraźna jest w dalszym ciągu dominacja czynnika II nad pozostałymi. Czynnik III wyraźnie się obniżył, a IV — podwyższył. Wysokie wyniki w skali II mogą świadczyć o występowaniu u Oli reakcji agresywnych w kontaktach z rówieśnikami oraz o pewnym niezrównoważeniu emocjonalnym. Może to wynikać ze słabo wykształconej zdolności samokontroli i hamowania impulsów. Wynik w tej skali obniżył się jednak po oddziaływaniu kinestetycznym, co świadczy o tym, że tendencja do zachowań antyspołecznych może być — w pewnym stopniu — tą drogą eliminowana.

Ola K. U Oli czynniki II i III wyraźnie dominują nad I i IV. Wysokie wyniki w skali II mogą świadczyć o przewadze reakcji agresywnych oraz zaburzonej równowadze emocjonalnej. Można przypuszczać, że Ola nie potrafi utrzymywać harmonijnych i prawidłowych relacji z rówieśnikami. Jest apodyktyczna, zarozumiała i traktuje pozostałe osoby „z góry”. Ponadto niskie wyniki w skali III mogą świadczyć o obniżonej aktywności społecznej, reakcjach lękowych i nerwicowych oraz tendencji do wycofywania się. Jej wyniosłość jest zatem prawdopodobnie wynikiem lęku i niepewności w kontaktach z innymi dziećmi. Jako jedyna z wyłonionej grupy w badaniach początkowych i końcowych Ola uzyskała niskie (obniżone) wyniki w skali I (motywacja do nauki). Wyniki skal II i III w badaniu początkowym były wysokie, natomiast w badaniu końcowym wyniki w skali II obniżyły się do poziomu przeciętnego, w skali III pozostały na poziomie wysokim, choć można zauważyć nieznaczny spadek. Wyniki czynnika IV zaś, początkowo niskie, w badaniu końcowym osiągnęły poziom przeciętny. Zadania teatralizacyjne podobały się Oli, mogła w nich wykazać się swoim aktorskim potencjałem, natomiast dla nas najistotniejsze stało się nawiązywanie przez Olę w trakcie zajęć zdrowszych relacji z rówieśnikami.

Łukasz. Skala II dominuje nad skalami I i III oraz skala IV dominuje nad skalą III. Wysokie wyniki w skali II mogą świadczyć o występowaniu tendencji do zachowań agresywnych, wzmożonej aktywności ogólnej i nieumiejętności nawiązywania prawidłowych kontaktów z otoczeniem. Po oddziaływaniu podczas cyklu zajęć wysokie wyniki skali II

obniżyły się, co może świadczyć o pozytywnym kierunku zmian. Niskie wyniki skali III świadczyć mogą o tym, że Łukasz nie boi się podejmować działań teatralnych, jest aktywny, ruchliwy. W badaniach początkowych uzyskał wyniki przeciętne w skalach I i IV, wysokie w skali II i niskie w skali III. W badaniach końcowych uzyskał wyniki przeciętne w skalach I, II i IV oraz niskie w skali III. Co ciekawe, w wyniku zajęć wizualizacyjnych chłopiec włączył się w działalność zespołu teatralnego prowadzonego w szkole, co można uznać za istotny walor podjętych zajęć; pozwoliły mu na odnalezienie własnego obszaru skłonności twórczych i przyczyniły się do wykorzystania potencjalności dramatycznej w autokreacji ucznia.

Marcin. W badaniach początkowych chłopiec uzyskał przeciętne wyniki we wszystkich skalach, natomiast w badaniach końcowych osiągnął wysokie wyniki w skali IV, w pozostałych natomiast ustalone były one na poziomie przeciętnym z pewnymi odchyleniami. W badaniach końcowych skala IV wyraźnie dominuje nad pozostałymi. Może to świadczyć o lepszym uspołecznieniu Marcina, o jego gotowości do wiązania się z innymi oraz wchodzenia w bezkonfliktowe kontakty z pozostałymi dziećmi. Działania kinestetyczne wymagały nawiązywania innego rodzaju współpracy niż ma to miejsce na ogół w rzeczywistości szkolnej. Kontakt, niejako intymny, sugestywnie przemawia do dzieci zahamowanych interpersonalnie, pomaga przełamać bariery i uczy rozumiejącego postrzegania drugiego człowieka. Marcinowi udało się wyzyskać ogół potencjału interpersonalnego zajęć, dzięki temu zrobił tak znaczący skok w zakresie uspołecznienia.

Mateusz. Bardzo wysokie (początkowo, a później wysokie) wyniki w skali III świadczą o bardzo dużym zahamowaniu chłopca, o jego nieumiejętności nawiązywania kontaktów, braku gotowości wchodzenia w bliższe relacje z innymi (koreluje to z niskimi wynikami w skali IV). Niskie wyniki w czynniku II świadczą o tym, że Mateusz nie przejawia zachowań agresywnych, ale się z nich wycofuje (potwierdziła to obserwacja chłopca w trakcie zajęć). W badaniach początkowych uzyskał wyniki niskie w skalach II i IV, przeciętne w czynniku I oraz bardzo wysokie — w III. W badaniach końcowych natomiast uzyskał wyniki bardzo niskie w skali II, przeciętne w I i IV oraz wysokie (na granicy z przeciętnymi) w skali III. Wyniki te świadczą o dużej poprawie w zachowaniu się Mateusza i pozytywnym kierunku zmian, a więc i pomyślnym rokowaniu. W badaniach początkowych czynnik III wyraźnie dominuje nad pozostałymi. Ponadto można zauważyć dominację skali I nad skalami II i IV. W badaniach końcowych skala III dominuje nad skalami

I i II. Warto zaznaczyć, że wyniki w skalach II oraz IV odpowiednio obniżyły się i podwyższyły o podobną ilość punktów (7 i 6), co świadczy o bardzo dużej zmianie w zachowaniu się badanego chłopca. Podczas zajęć dostrzec można było swoistą walkę dziecka ze słabościami, nie było łatwo tworzyć wypowiedzi kinestetyczne chłopcu o tak silnym przyhamowaniu. Niemniej chęć uczestniczenia w teatralizacjach była silniejsza. Przełom nastąpił właściwie po 6 zajęciach, kiedy dokonana się całkowita metamorfoza Mateusza. Nie tylko aktywniej niż dotąd uczestniczył w zajęciach; okazało się, że ma szereg ciekawych, nietuzinkowych pomysłów i w istotny sposób potrafił wpłynąć na finalny kształt „spektaklu”. Tu ciekawe konstatacje także przekazała nam mama Mateusza, stwierdzając, iż zmiana nastąpiła u niego również w zachowaniu domowym, potrafił wyrazić własną opinię i nie ustępował już we wszystkim starszemu rodzeństwu.

Zakończenie

Wyniki uzyskane drogą pomiaru efektów zaledwie dwumiesięcznego oddziaływania teatralną strategią kinestetyczną są oczywiście jedynie swoistą sygnalizacją pewnych tendencji. Mogą być więc traktowane wyłącznie jako materiał przyczynkowy. Widoczny jest jednak kierunek zmian w zachowaniu dzieci, zwłaszcza w przypadku Mateusza, Marcina i Oli D. Zajęcia oparte na teatralizacji kinestetycznej oddziałują głównie na sferę emocjonalną i społeczną dziecka. Okazuje się jednak, że dzięki wczuwaniu się we własne wnętrze, uczeniu się kontrolowania poszczególnych segmentów ciała oraz włączania ich w ruch globalny, a także za sprawą rozwiązań przestrzennych uczestnicy zajęć osiągają również zysk innej natury. Doskonałą bowiem umiejętnością niezbędną do uzyskania lepszych efektów edukacyjnych. Dodatkowo działania te mają w odbiorze uczniowskim zabarwienie zabawowe, stwarzają zatem szansę na podjęcie aktywności nacechowanej przyjemnością, spontanicznością, jednocześnie umożliwiającą odreagowanie i uwolnienie się od napięć.

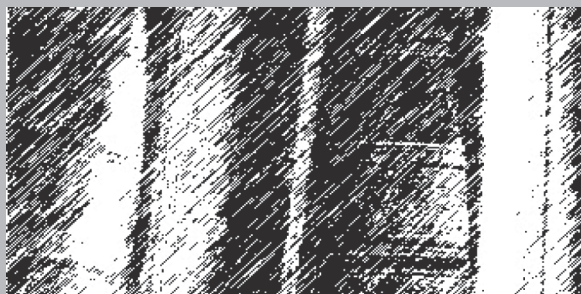
Można w finale naszych rozważań stwierdzić, iż każde ciało ma niebagatelny potencjał autokreacyjny, a co za tym idzie — także autonaprawczy, ogniskuje przecież w sobie dwie potężne siły: naturę i kulturę (Bakke, 2000, s. 9). Teatralizacja ruchowa jest też czymś na kształt doświadczenia estetycznego, o którym pisał Geront Böhme; rozumieć je można jako „zdolność człowieka do emanowania z siebie swoistych atmosfer i jednoczesnego otwierania się na charaktery, obiektywne jakości

uczuciowe przyrodniczego otoczenia (takie jak piękno, groza, wzniosłość). To, co estetyczne, pojawiałoby się w spotkaniu atmosfer z charakterami, w emocjonalnym zestrojeniu ludzkiej, zapośredniczonej cieleśnie subiektywności i fluidów przyrody” (cyt. za: Czerniak, 2007, s. 32).

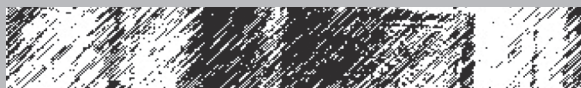
Bibliografia

- Bakke M., 2000: *Ciało otwarte. Filozoficzne reinterpretacje kultowych wizji cielesności*. Poznań.
- Baluch W., 2005: *Scena teatru, scena mentalna. Proces interpretacji w ujęciu kognitywnym*. Kraków.
- Bauman Z., 1995: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. [Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce]. Toruń.
- Bauman Z., 2008: *Ponowoczesne przygody ciała*. W: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. A. Chałupnik et al. Warszawa.
- Böhme G., 1989: *Antropologia filozoficzna*. Tłum. P. Domański. Warszawa.
- Carlton M., 2007: *Performans*. Tłum. E. Kulikowska. Warszawa.
- Chołuj B., 2008: *Ciało w dramatach Jelinek (Co się zdarzyło..., Clara S., Zajazd albo jak czynią wszyscy)*. W: „Mówię i mówię”. *Teatralne maski Elfriede Jelinek*. Red. M. Szczepaniak. Bydgoszcz.
- Creagan K., 2006: *The Sociology of The Body*. London.
- Czerniak S., 2007: *Odwołania do ludzkiej cielesności w antropologii filozoficznej XX wieku. Próba syntetycznego komentarza*. W: *Ucieleśnienia. Ciało w zwierciadle współczesnej humanistyki. Myśl — praktyka — reprezentacja*. Red. A. Wieczorkiewicz, J. Bator. Warszawa.
- Eco U., 2009: *Teoria semiotyki*. Tłum. M. Czerwiński. Kraków.
- Elam K., 1980: *The semiotics of Theatre and Drama*. New York.
- Frank A., 1991: *For a sociology of the body: an analytical review*. In: *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Eds. M. Featherstone, M. Hepworth, B.S. Turner. London.
- Goffman E., 2000: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa.
- Goffman E., 2005: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk.
- Goffman E., 2006: *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa.
- Hochschild A.R., 2009: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa.
- Ionesco E., 2006: *Między jawą a snem. Rozmowy z Claude'em Bonnefoy*. Tłum. A. Machnowska. Kraków.
- Kowalczyk S., 2009: *Ciało człowieka w refleksji filozoficznej*. Lublin.
- Krasoń K., 2005: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice.
- Krasoń K., 2007: *Metafora a teatr ruchu. Elementy wizualizacji kinestetycznej w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Sztuka jako wsparcie rozwoju*. Red. W.A. Sacher, M. Knapik. Bielsko-Biała.

- Krasoń K., 2008: *Dziecko w roli. Pedagogia teatru dziecięcego, uwagi inicjalne*. W: *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice—Mysłowice.
- Krasoń K., 2009a: *Ciało jako węzeł znaczeń w pedagogice twórczości*. W: *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie — Badanie — Wsparcie*. Red. K.J. Szmidt, W. Ligęza. Kraków.
- Krasoń K., 2009b: *Cieleśne doświadczanie referentu kulturowego w teatrze dziecięcym*. W: *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński. Bielsko-Biała—Katowice.
- Krasoń K., Mazepa-Domagala B., 2003: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice.
- Marcel G., 1987: *Dziennik metafizyczny*. Tłum. E. Wende. Warszawa.
- Markowska B., Szafraniec H., 1980: *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia”. Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Warszawa.
- Mauss M., 1973: *Socjologia i antropologia*. Tłum. M. Król, K. Pomian, J. Szacki. Warszawa.
- Migasiński J., 1995: *Merleau-Ponty*. Warszawa.
- O’Neill J., 1985: *Five Bodies. The Human Shape of Modern Society*. London.
- Sillamy N., 1994: *Słownik psychologii*. Tłum. K. Jarosz. Katowice.
- Steiner M., 2003: *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*. Wrocław.
- Wieczorkiewicz A., 2007: *Wstęp*. W: *Ucieleśnienia. Ciało w zwierciadle współczesnej humanistyki. Myśl — praktyka — reprezentacja*. Red. A. Wieczorkiewicz, J. Bator. Warszawa.



Inne oblicza autokreacji



ARKADIUSZ WAŚIŃSKI

W poszukiwaniu sensu bycia rodzicem, czyli o duchowym zrodzeniu na drodze autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego

In search for the sense of being a parent, or in other words on spiritual birth through autcreation leading to adoptive parenthood

Abstract: The author of the article undertakes considerations focusing on three main issues: experiencing infertility as the source of personal and marital identity crisis, the meaning of opening transgressions as the factors that trigger the process of autcreation, and finally the “spiritual birth” of a parent through personal autcreation into adoptive parenthood. The article presents the process of internal transformation of married couples as creative work on themselves while looking for the meaning and sense of infertility, parenthood and adoption. There is also the analysis of the relationship between their transgressive and transcendental activity, which manifests itself in craving for the value that adoption is, and autcreation understood as consciously designed longing to put the craving in practice.

Keywords: autcreation, transgression, transcendence, adoptive parenthood, marriage, infertility, identity, adoption, meaning of life, internal transformation.

Doświadczenie niepłodności jako źródło kryzysu tożsamości osobowej i małżeńskiej

W życiu każdego człowieka mają miejsce wydarzenia, które w niespodziewany sposób zaburzają dotychczasowy bieg życia. Wydarzenia takie stanowią zakrzywienia wzdłuż linii życia człowieka rozciągniętej pomiędzy przeszłością a przyszłością. Spostrzegane są jako realne zagrożenie utraty możliwości osiągnięcia wytyczonych celów, a tym samym stawiają pod znakiem zapytania sens obecnych i poprzednich wyborów życiowych. Prowadzą więc do nieoczekiwanej, nieujętej w jego dotychczasowych planach życiowych, zmiany wymuszającej nowe działania w celu przezwyciężenia spostrzeżonych trudności. Wzmagają równocześnie frustrujące poczucie lęku utożsamianego z już niemożliwą do spełnienia chęcią trwania człowieka przy wytyczonym wcześniej kierunku dążeń oraz z koniecznością rezygnacji z niego i wytyczenia nowych wariantów dróg, którymi warto — w jego odczuciu — podążać. Zaburzenie dotychczasowego biegu spraw życiowych wywołane nieoczekiwanym wydarzeniem sytuuje podmiot w sytuacji konieczności udzielenia własnej odpowiedzi, a więc dokonania wyboru jakiegoś wariantu dalszego działania. Znajdując się w sytuacji problemowej, człowiek ma świadomość, iż wytracony ze swej „trajektorii życia” musi podjąć jakiś wybór i — niezależnie od przyjętego wariantu działania — ponieść jego konsekwencje (Ładyżyński, 2009, s. 27–33).

Czynnikiem zaburzającym wyobrażaną i planowaną przez małżonków wizję dalszych etapów wspólnego życia jest trauma wywołana niepłodnością małżeńską. Wydarzenie takie, posługując się przywołaną wcześniej metaforą, można przyrównać do zakrzywienia linii zawieszzonej pomiędzy dwoma, wydawałoby się nienaruszalnymi, punktami scalającymi przeszłość — miłość i małżeństwo, z przyszłością — narodziny dziecka (dzieci) i stworzenie pełnej rodziny. Wykrzywienie linii życia pomiędzy tak ważnymi jego punktami wytrąca małżonków ze stanu równowagi, jednakże nie jest równoznaczne z nakreśleniem alternatywnego kierunku dalszej ich drogi. Uświadamiają sobie, że choć nie wiedzą jeszcze, jakiego wyboru drogi życiowej dokonają, nic już nie będzie tak, jak pierwotnie przewidywali. Doświadczają niepokoju i niepewności, niczym pasażerowie uwięzieni pomiędzy piętami w windzie. Działać czy czekać? A jeśli podjąć działanie, to jakie? Być może ktoś coś zrobi? A może problem sam się jakoś rozwiąże?

Elementem łączącym oba punkty, bezwzględnie wymaganym na mapie celów, postaw i wartości wspólnoty małżeńskiej, a zarazem usensow-

niającym zakładane cele i strategię życia, była dotąd wizja udanej prokreacji. Zakrzywienie tej linii małżeńskiego bytowania niejako wybija małżonków z przyjętej trajektorii dążeń i uświadamia im, że podążając dotychczasową drogą, najprawdopodobniej nie będą mogli osiągnąć wspólnoty rodzinnej w pełnym tego słowa znaczeniu. Nie mogą również dłużej trwać w tym oczekiwaniu, ponieważ są w pełni świadomi, iż muszą podjąć wybór, który wytyczy nowe kierunki dążeń w ich życiu. Stoją zatem przed ponownym określeniem się w sprawach dla nich fundamentalnych, obejmujących złożone obszary autorefleksji w sferze egzystencjalnej, aksjologicznej czy agatologicznej.

Takie określenie się w sytuacji kryzysu tożsamości osobowej i małżeńskiej związanego ze świadomością bycia na rozdrożu, realnego ryzyka niespełnienia nie tylko prokreacyjnego, ale i rodzicielskiego stanowi podłoże uzgodnienia wizji siebie w nowej jakościowo rzeczywistości wspólnoty małżeńskiej i konkretnych wyborów drogi życiowej. W zależności od przyjętego kierunku działań precyzującego, co ich życiu nadaje sens, cele dalszej ich drogi naznaczone będą odmiennymi orientacjami życiowymi, utożsamianymi z projektowaniem rozbieżnych jakościowo kreacji samych siebie. Konsekwencją wspomnianego zakrzywienia trajektorii życia w związku małżeńskim jest konieczność dokonania wyboru orientacji życiowej wywiedzionej zasadniczo z ustosunkowania się do prokreacji i rodzicielstwa biologicznego. Zaakceptowanie niepłodności przez oboje małżonków otwiera przed nimi możliwość budowania wspólnoty rodzinnej na drodze rodzicielstwa zastępczego lub adopcyjnego. Z kolei brak akceptacji niepłodności stawia ich przed wyborem trwania w bezdzietnym związku małżeńskim (w nadziei na pozytywny rezultat zabiegów medycznych lub w poczuciu rezygnacji z rodzicielstwa) lub zerwania więzi małżeńskiej w celu osiągnięcia spełnienia prokreacyjnego z innym partnerem (Wąsiński, 2007, s. 50—54).

Brak gotowości do zaakceptowania niezdolności do prokreacji wiąże się zazwyczaj z obniżeniem poczucia wartości własnej małżonków i ufności co do reakcji partnera i otoczenia na zaistniały stan rzeczy, a także brakiem stałości, tj. niestabilności sytuacji życiowej w tym zakresie, utrudniającej jednoznaczne sprecyzowanie własnych oczekiwań na przyszłość, alternatywnych wobec rodzicielstwa biologicznego. Należy również dodać, że wiąże się to z zatracaniem intelektualnej i emocjonalnej łączności z preferowanymi dotychczas wartościami, co prowadzi do utrwalania się i pogłębiania poczucia tzw. pustki egzystencjalnej (Cencini, Manenti, 2002, s. 128—129). Sytuacja taka wywołuje kryzys tożsamości małżonków, który w kategorii struktur uwarunkowany jest rozbieżnością pomiędzy świadomością tego, kim są (wymiar Ja realnego), a tym, kim pragną się stać (wymiar Ja potencjalnego). Natomiast

w kategorii treści ujawnia się w zanikaniu postaw ukierunkowanych na wartości rodziny, rodzicielstwa, miłości i dialogu.

Trudność dokonania wyboru w takiej sytuacji życiowej małżonków polega na niejednoznaczności rozpoznania aktualnego położenia naznaczonego pragnieniem bycia rodzicem najchętniej na „starych warunkach”, a więc utrzymaniem dotychczasowego *status quo* — choć wiedzą, że to jest już niemożliwe — oraz niepewnością co do możliwości osiągnięcia spełnienia się w miłości rodzicielskiej jako rodzica adopcyjnego. Niepewność jest tym większa, im mniejsza gotowość i identyfikacja małżonków z nową wizją własnego rodzicielstwa. Pragnienie tym głębsze, im pełniejsze rozpoznanie sensu własnego życia w spełnieniu małżeńskim i rodzicielskim we wspólnocie rodzinnej naznaczonej doświadczeniem adopcji.

Zwraca na te problemy uwagę Alessandro Manenti: „w podążaniu do sensu wątek znajdowania i trwania przeplata się z wątkiem gubienia i rezygnacji” (Manenti, 2006, s. 89). Napięcie, lęk i obawy wiążą się z niepewnością graniczącą z zagubieniem, uniemożliwiająca określenie własnego położenia, a zarazem zaprojektowania satysfakcjonującej strategii wyjścia. Rodzi się bowiem wiele pytań, które nie znajdują wyrazistych, jednoznacznych odpowiedzi. „Czy trzeba unikać tego splotu, czy wliczyć go w koszty? Czy jest to sytuacja ryzykowna, czy coś normalnego w życiu? Czy lokalne wykolejenia świadczą tylko o przegranej? A gdyby okazały się okazją do zdobycia mądrości? Co robić, gdy człowiek zaczyna wątpić w słuszność dotychczasowej drogi? Czy nowa droga daje gwarancję?” (ibidem).

A zatem stopień trudności w sytuacji kryzysu tożsamości ujawnia się w złożoności i nieprzejrzystości tej sytuacji. Małżonkowie stojący przed koniecznością dokonania wyboru zazwyczaj są w trudnym stanie emocjonalnym i na takim etapie terapii medycznej, który wciąż przedłuża ich nadzieję na pozytywne zakończenie starań prokreacyjnych¹. Jednocześnie nie mają żadnych gwarancji, iż przedłużające się i coraz bardziej wyniszczające organizm leczenie w oczekiwaniu na dziecko biologiczne doprowadzi do pożądanego rezultatu. Często są zdezorientowani, czy warto jeszcze poczekać, czy też dalsze trwanie w tej sytuacji może nieść ze sobą ryzyko wystąpienia poważnych konsekwencji. Obawiają się również myślenia o rodzicielstwie zastępczym, traktując takie rozwiązanie w kategorii osobistej porażki, zamiast w kategorii miłości, duchowej dojrzałości do rodzi-

¹ Chodzi o konkretny czas dokonywania wyboru życiowego, polegającego na zadecydowaniu o zaniechaniu dalszego leczenia i podjęciu starań o założenie rodziny adopcyjnej lub kontynuowaniu starań o dziecko biologiczne. Wybór pierwszy, wprowadzający małżonków na ścieżkę rodzicielstwa zastępczego, związany jest z zaakceptowaniem swojej obecnej sytuacji i gotowością do poniesienia straty, utożsamianej z porzuceniem działań medycznych ukierunkowanych na prokreację.

cielstwa i pełnego zawierzenia. W chwilach zwątpienia, tracąc poczucie sensu dążenia do realizacji celu założenia rodziny i spełnienia rodzicielskiego, rozważają odrzucenie tej drogi na rzecz wyboru innych, alternatywnych wobec rodziny i rodzicielstwa (Wąsiński, 2005, s. 52—54).

Transgresje otwierające jako czynniki inicjujące proces autokreacji

Zachwianie równowagi pomiędzy przeszłością a przyszłością małżonków nie jest „automatycznie” równoznaczne ani z unieważnieniem dotychczasowej drogi, którą podążali, ani też z inauguracją nowej, nakreślającej wizję ich przyszłości. Stanowi szczególną siłę, która choć jest odczuwana, to jednak nie ukierunkowuje na konkretny cel i sposób działania. Oznacza, że życie jest dynamiczne, zaskakujące i zmienne; ciągle otwarte na rozwój w różnych kierunkach, zakrytych przed każdym człowiekiem. Niepewność co do trafności rozpoznania swojej sytuacji i alternatywnych wariantów otwierających przed małżonkami nowe możliwości powstrzymuje ich przed podjęciem działania. Wzmacnia poczucie odpowiedzialności za kierowanie własnym życiem i lęk przed popełnieniem błędu. Podjęte działanie może bowiem prowadzić zarówno do porażki osobistej i małżeńskiej, jak i do wykorzystania szansy. Wówczas, choć nie wiadomo, co zrobić, jedno jest pewne: rezultaty podjętego przez małżonków działania zawsze zależeć będą od tego, jak nimi pokierowali. To zaś zależy od ich „umiejętności utrzymania lub znalezienia sensu życia” (Manenti, 2006, s. 93).

Z tego też powodu nie są łatwe wybory życiowe ukierunkowane na cele utożsamiane z kreacją urealnianą antycypowane stany rzeczy. Świadomość ryzyka i odpowiedzialności małżonków za przyszłe rezultaty ich wyboru może skłonić ich do działań o charakterze ochronnym (adaptacyjnym), bądź też do działań otwartych, inicjujących nowe możliwości i sprzyjających przekraczaniu spostrzeżonych ograniczeń (działania transgresyjne) (Kozielecki, 1997, s. 39—49).

Działania adaptacyjne ujawniane są wówczas, gdy małżonkowie, którzy utracili nadzieję na możliwość spełnienia prokreacyjnego, wycofują się z drogi zorientowanej na rodzicielstwo. Tym samym rezygnują z własnego rozwoju rodzicielskiego w relacji małżeńskiej, odstępując od planu życiowego nakierowanego na kreację pełnej rodziny. Sytuacja taka wiąże się zatem z ich wyborem życiowym utożsamianym ze stagnacyj-

nym trwaniem przy Ja realnym sankcjonującym, na mocy tego wyboru, zaniechanie dążenia ku urealnianiu Ja potencjalnego. Z kolei działania transgresyjne utożsamiane są z wolą poszukiwania i otwarcia się na nowe, z wolą podjęcia działań powodowanych pragnieniem wyjścia z „patowej” sytuacji. Działania te nie są więc przeniknięte zniechęceniem i rezygnacją małżonków ze spełnienia rodzicielskiego, lecz mają zainicjować poszukiwanie nowej wizji siebie (Ja potencjalnego) i obszarów osobowej autokreacji. Choć nie wytyczają one konkretnych kierunków autokreacji, stanowią próbę przywrócenia stanu równowagi, rozumianego jako wytyczenie alternatywnej drogi, linii życia harmonizującej przeszłość z antycypowaną — na miarę doświadczeń, wrażliwości i dojrzałości osobowej małżonków — przyszłością. W tym znaczeniu stanowią próbę wyjścia poza spostrzegane przez nich ograniczenia nacechowane pragnieniem osobowej realizacji.

Należy podkreślić, iż sam fakt podjęcia działań transgresyjnych przez małżonków nie daje gwarancji sukcesu. Transgresje obarczone są ryzykiem porażki i w ich następstwie mogą być uruchamiane działania ochronne (adaptacyjne) nakierowane na utrzymanie więzi małżeńskiej, stabilizację życiową, zadowolenie się substytutami rodzicielstwa i rodziny. Jednak transgresje stwarzają małżonkom szansę intencjonalnego wpływania na kierunek i jakość dalszych etapów ich życia związanych z wyjściem poza granicę trwania we wspólnocie małżeńskiej, ale też przekraczaniem kolejnych granic w procesie realizacji siebie, tj.: własnego egoizmu, samoakceptacji, zawierzenia, otwarcia na drugiego człowieka, miłości i duchowego wymiaru rodzicielstwa (Wąsiński, 2005, s. 39—41).

Spontaniczność, ulotność i w dużej mierze nieschematyczność działań transgresyjnych odzwierciedla wyjątkowość sytuacji życiowej małżonków, na którą składają się zarówno ich cechy osobowe, doświadczenia, dojrzałość emocjonalna i moralna, wrażliwość na drugiego, rzutujące na specyfikę jego zareagowania na zaistniały problem — pod każdym względem niepowtarzalne wyzwanie życiowe, jak też jakość i intensywność wpływów środowiska rodzinnego, sąsiedzkiego oraz zawodowego. Zwraca na to uwagę Józef Kozielecki, który podkreśla, iż kierunek transgresji „nie jest tak rygorystycznie określony, ich cele są bardziej zmienne. [...] reguły ich nie są z góry określone, ale zmieniają się *w czasie* rozwiązywania zadania; człowiek je wymyśla w miarę posuwania się naprzód, w zależności od zmieniających się warunków” (Kozielecki, 1997, s. 50).

Z uwagi na te zmienne w czasie i zależne od wielu czynników fluktuacje, działania transgresyjne powodowane są różnorodnymi stanami emocjonalnymi oraz wolicjonalnymi małżonków i mogą być przeżywa-

ne — przywołując terminologię A. Manentiego — jako „alienacja Ja” lub „syntonizacja Ja”.

W pierwszym przypadku transgresje wiążą się z zagrożeniem wówczas, gdy małżonkowie wpędzają się w poczucie winy i czują niechęć do siebie z powodu nierespektowania wartości, które wciąż uznają jako istotne dla siebie. Dyskredytują swoje postępowanie, a jednocześnie nie potrafią się przełamać. Istotna jest bowiem świadomość tego, że z odrzucenymi w czynie wartościami wciąż się identyfikują. Konstytuują one nadal wizję samych siebie, ich pragnienia i cele nadające sens kolejnym etapom życia, które jednak w rezultacie ich czynu nie zostaną wypełnione. Przypomina to Tischnerowską kategorię „duchowej negacji”, dla której typową postawą samotnych i zrozpaczonych małżonków jest odcinanie się od własnej przyszłości. Faktyczne odrzucenie wartości uniemożliwia małżonkom rozpoznawanie własnego Ja realnego w ich świetle, a także nadawanie sensu swoim pragnieniom i czynom. Wówczas poszukiwanie sensu czyni dążenia małżonków irrealnymi i prowadzi ich do egzystencjalnego „niebytu” (Walczak, 2007, s. 96).

Przekonująca jest w tym kontekście głębia stwierdzenia: „Występek narzuca sposób działania, lecz nie uwodzi serca, które w dalszym ciągu utożsamia się z wartościami. [...] Istotowa więź między tym, co subiektywne, a tym, co idealne, została nadszarpnięta, lecz nie zerwana. Mamy tu do czynienia z zaparciem się faktycznym, lecz nie ideologicznym lub uczuciowym: »nie« zostało powiedziane ze łzami w oczach” (Manenti, 2006, s. 111).

Przełamanie się jednak prowadzące do autentycznego kierowania się ważnymi dla małżonków wartościami wymaga dojrzałej gotowości do czynu, poniesienia jego konsekwencji i zawierzenia, że ostateczne rezultaty będą dobre. Alienacja Ja ujawniająca się w transgresji jest, pomimo prób działania małżonków, jakby przedłużeniem trwania w „zawieszeniu” pomiędzy tym, co stanowiło niegdyś w ich przeświadczeniu pewnik i jest już unieważnione, a alternatywnymi projektami orientacji życiowej, które są dla nich zbyt wymagające i zbyt trudne do zaakceptowania. Stan taki nie prowadzi do konstruktywnych rezultatów, a jedynie pogłębia ich traumę. Małżonkowie nie ustają w staraniach, aby stać się rodzicami biologicznymi, i jednocześnie tracą wiarę w to, że mogą ten cel osiągnąć. Niemniej nie dostrzegają dla siebie innego wariantu rodzicielstwa, który pojmowany byłby przez nich jako adekwatny do założonej wizji siebie i małżeństwa. Sytuacja taka jest oczywiście tym bardziej niekorzystna, im dłużej trwa. Wiąże się bowiem z ryzykiem przerodzenia się stanu kryzysu tożsamości małżonków w stan rozproszenia ich tożsamości (Cencini, Manenti, 2002, s. 129—130).

W przypadku syntonizacji Ja transgresje wiążą się z szansą wytyczenia przez małżonków nowej trajektorii autokreacyjnego dojrzewania

do — w pełnym tego słowa znaczeniu — rodzicielstwa. Trajektorii otwierającej rozum i serce na ukryte dotąd przed nimi znaczenia ujawniające istotę wartości, których głębię uświadomili sobie w osobistym kontekście. A także trajektorii wyzwalającej od dotychczasowych barier i ograniczeń, których źródło odnaleźli w samych sobie, ale i siłę do ich przewyciężenia odkryli w wewnętrznej przemianie duchowej.

Wspomnianemu otwarciu się małżonków na nowe pojmowanie wartości towarzyszy integralnie powiązane dążenie do ich urealnienia w konkretnych wyborach i czynach. Jak konstatuje Dietrich von Hildebrand, zachodzi więc następująca zależność: „Akt woli jest aktem działania, ma charakter praktyczny, jest realizacją irrealnej dotąd wartości. W tej sytuacji odpowiedź woli jest wyrazem czynnej postawy: nie tylko jesteśmy inicjatorami działania, ale możemy urzeczywistnić to, co zamierzamy. W odpowiedziach tych wola przybiera postać wolnego czynu. Poprzez wolne czyny nie tylko zmieniamy otoczenie i wzbogacamy świat, ale także stajemy się twórcami samych siebie” (cyt. za: Galarowicz, 1997, s. 264).

Istotę tego typu działania transgresyjnego zawarto w następującej metaforze: „Podczas, gdy w pierwszym przypadku [alienacji Ja — A.W.] nowe działanie dokonywało się w kontekście starych, ciągle wyznawanych wartości, to tutaj następuje zerwanie ze starą zależnością, podmiot zaś zmuszony jest do szukania nowych. Jest to trudny problem przemiany życia, która polega rzeczywiście na zmianie sposobu działania, lecz przede wszystkim na przeniesieniu serca w inne miejsce, spojrzeniu z nowej perspektywy” (Manenti, 2006, s. 111).

Tak przeżywane transgresje „uwalniają” małżonków od „zaskorupiałej”, nacechowanej silnym egocentryzmem wizji siebie, miłości, małżeństwa i rodzicielstwa i otwierają na nowe jakościowo rozumienie i odczuwanie pragnienia dziecka oraz bycia rodzicem. Sprzyjają otwieraniu się małżonków na swobodne i twórcze myślenie projektujące, którego kluczowymi cechami są tworzenie nowych znaczeń i sensów, postępowanie wolne od wartościowania, narzuconych kontekstów i schematów (de Bono, 2001, s. 220—231). Przyjęcie takiej perspektywy myślenia i działania uwalnia ich od ograniczeń zewnętrznych: schematów, stereotypów, ocen, przestróg, jak też ograniczeń wewnętrznych: własnych oczekiwań, żądań, warunków, obaw i lęków. Otwierając się na nowe widzenie swojej sytuacji i samych siebie, a także na o wiele pełniejsze rozumienie sensu własnych wyborów życiowych, małżonkowie dostrzegają w nowej perspektywie znaczenie wartości i związanych z nimi nowych możliwości, celów i sposobów działania. Stwarzają sobie szansę na urzeczywistnienie siebie nie tylko w roli rodziców i opiekunów, ale też jako osób przemierzających daleką drogę duchowej przemiany.

„Duchowe zrodzenie” rodzica na drodze osobowej autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego

Wieloaspektowy i złożony charakter działań transgresyjnych odnosi się zatem nie tylko do przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych (Kozielecki, 1997, s. 43), utożsamianego z zewnętrznym wymiarem egzystencji małżonków, ale również do przekraczania samego siebie, utożsamianego z granicami wytyczonymi przez Ja realne. Działanie twórcze ukierunkowane na świat wewnętrzny podmiotu wiąże się więc z dążeniem do przekroczenia samego siebie i wyjścia poza psychiczne i duchowe ograniczenia (Maslow, 2004, s. 185—186). Tak rozumiana twórczość podmiotu wiąże się z autorefleksją prowadzącą do pogłębienia samowiedzy — składają się na nią samoopisy i samooceny indywidualnych „cech fizycznych, osobowości, poziomu wiedzy, zdolności ogólnych, stosunku do innych czy stylu życia” (Kozielecki, 1997, s. 85) — na której nadbudowywana jest samoakceptacja (Płużek, 2001, s. 38—40), będąca z kolei podłożem dążeń autokreacyjnych nakierowanych na osiągnięcie coraz to pełniejszej realizacji siebie.

W analizie samowiedzy zakreślany jest bieżący obraz siebie i poziom samoakceptacji oraz tzw. życzeniowa wizja siebie, która może stać się motywem działania transgresyjnego. Wspomniane działanie transgresyjne zorientowane na świat wewnętrzny jednostki wiąże się zatem z podjęciem próby przekroczenia Ja realnego (spozostreganego tu i teraz) i wyjścia ku temu, co podmiot definiuje jako Ja potencjalne, lecz możliwe w jego przeświadczeniu do osiągnięcia w przyszłości. Próba wyjścia od Ja realnego i urzeczywistnienia Ja potencjalnego inicjuje złożony proces projektowania własnej drogi życiowej, która jest *de facto* kreowaniem pozytywnej przemiany wewnętrznej zgodnie z pewną wyidealizowaną, lecz możliwą do urzeczywistnienia wizją siebie.

Wspomniana autorefleksja podejmowana w sytuacjach trudnych prowadzi na poziomie samowiedzy do ponownego odkrywania przed samym sobą obrazu siebie (Ja realnego), pełniejszego zrozumienia źródeł motywacji własnych wyborów i czynów, stopnia internalizacji uświadamianych wartości, otwarcia się na innych ludzi i jakości obcowania z nimi; na poziomie samoakceptacji — do „pogodzenia” się z samym sobą, takim, jakim się jest, polegającego na jednoznacznym samookreśleniu własnych słabości, a w ich świetle również walorów, z których czerpana jest wola działania ukierunkowanego na samodoskonalenie się; z kolei na poziomie autokreacji autorefleksja prowadzi do zaktualizowania życzeniowej wizji

siebie (Ja potencjalnego), z którą jednak pragną się utożsamiać małżonkowie w myśleniu o własnej przyszłości i tym, co nadaje jej sens.

Doświadczenie niepełności małżeńskiej, które jednak nie gasi pragnienia miłości rodzicielskiej, umacnianej i udoskonalanej we wspólnocie rodzinnej, jest w takim znaczeniu wartościowe, iż inicjuje transgresyjne przekraczanie spostrzeganych barier i ograniczeń „paralizujących” rozwój Ja realnego, z których może zrodzić się wiara w realność osiągnięcia Ja potencjalnego i wola do transcendowania ku wartościom, konstytuującym owo Ja potencjalne. Istotne jest znaczenie transcendowania ku wartościom odsłaniającym przed człowiekiem sens jego życia. Zarysowuje się w tym kontekście relacja pomiędzy działaniami transgresyjnymi a transcendentnymi małżonków wkraczających na drogę autokreacji prowadzącej do urealniania ich Ja potencjalnych.

Transgresje, powodowane pragnieniem rodzicielstwa, związane są z przekraczaniem wspomnianych barier i ograniczeń, powstrzymujących naturalną dynamikę dążenia do spełnienia się rodzicielskiego. Stanowią działania inicjujące wydobywanie się małżonków z trudnego położenia. Mają one charakter spontaniczny, niespójny i „ucieczkowy”. Oznacza to, że orientują one małżonków na rozwiązanie złożonego problemu niepełności i ryzyka bezdzietności poprzez uwolnienie się „od barier i ograniczeń” rozpoznawanych w wątpliwościach i niejednoznaczności samookreślenia się małżonków wobec własnych wyborów, niepewności odnoszonej do obaw indywidualnej niestałości i braku wytrwałości w ich realizacji. Transgresja przeżywana jako syntonizacja Ja jest działaniem ucieczkowym od tego, co w samym sobie (Ja realnym) ogranicza i zniewala, ze świadomością pożądanego ukierunkowania na Ja potencjalne. Stanowi przejaw determinacji w poszukiwaniu właściwej drogi.

Tak zorientowane działanie transgresyjne małżonków nasuwa na myśl ich zwycięską walkę z samymi sobą, na którą składają się konieczność zaakceptowania własnych słabości, odrzucenia dotychczasowych wyobrażeń o sobie, przyjęcie zmodyfikowanego obrazu siebie — Ja realnego. Dzięki zwycięstwie nad samymi sobą odnajdują w spontanicznym porywie siłę do poszukiwania innych dróg do spełnienia rodzicielskiego lub kompensacji tej potrzeby. Rezultatami takiej transgresji mogą być zarówno plany adopcji dziecka, jak i założenia zawodowej rodziny zastępczej, aktywnego wspierania rodzin zastępczych w środowisku lokalnym, inicjowania akcji na rzecz rozwijania różnych form opieki zastępczej dla dzieci osieroconych, czy też promowania idei rodzicielstwa zastępczego i adopcyjnego w świadomości społecznej.

Transcendowanie natomiast to intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne przybliżanie się małżonków „ku wartościom” konstytuującym ich Ja potencjalne. Jest to kontemplowanie istoty ludzkiej egzystencji w per-

spektywie trudnych osobistych doświadczeń, prowadzące do pełniejszego odkrycia i zrozumienia tego, co fundamentalne i zawsze ważne w życiu każdego człowieka. Transcendowanie zwiększa wrażliwość i świadomość aksjologiczną małżonków, a także otwiera ich na nowe znaczenia, które dotąd odrzucali lub przyjmowali na „własnych” warunkach. Transcendowanie wyraża się więc w wykraczaniu przez małżonków poza granice własnego doświadczenia unaoczniającego sensory i znaczenia rozważanych wartości, w przeświadczeniu, że jeśli zostałyby w pełni przyjęte (zinternalizowane), to nakreśliłyby konstruktywne kierunki działania (Śleszyński, 1995, s. 150—151). A wówczas stałyby się podstawą ich dążeń autokreacyjnych. Nadałyby też sens ich aktualnej sytuacji i przyszłym wyborom życiowym.

Transcendowanie zakreśla zatem pewien horyzont sensów i znaczeń oraz prowadzących do nich kierunków działań, które wniosłyby do życia małżonków nowe wartości (Tarnowski, 2007, s. 38—41). Kojarzy się ono z innym obszarem aktywności małżonków, w którym nie chodzi już o walkę, lecz o pogłębiony namysł nad ich powinnościami. Transcendowanie wiąże się z dobrowolną „detronizacją” samych siebie, polegającą na usunięciu się na drugi plan oraz koncentracją na odkrywaniu i zrozumieniu wartości miłości, godności człowieka, otwarcia się na drugiego człowieka, rodziny, rodzicielstwa, osobowej dojrzałości do rodzicielstwa adopcyjnego. Namysł wokół sensu własnego cierpienia ma tu o tyle znaczenie, o ile ma charakter konstruktywny i sprzyja orientowaniu małżonków na wymienione już wartości.

Autokreacja jest natomiast procesem rozumianym jako rozmyślnie zaprojektowane budowanie „pomostu” pomiędzy działaniem transgresyjnym, przeżywanym jako syntonizacja Ja, a transcendowaniem małżonków do innych pokładów świadomości egzystencjalnej w wymiarze aksjologicznym, agatologicznym i wolicjonalnym. Działanie takie, jeśli zostanie podjęte przez małżonków, w sposób szczególny wywołuje ich zaangażowanie, ponieważ wiąże się z autokreacyjnym dążeniem do pozytywnych zmian w zakresie samowiedzy, samooceny i samoakceptacji; swoistym tworzeniem własnej osobowości. Wszak spośród całej wiązki Ja potencjalnych, na które składają się różne wizje siebie w przyszłości wartościowane przez małżonków pozytywnie i negatywnie, celem ich dążeń autokreacyjnych może stać się tylko takie Ja potencjalne, które uznają za szczególnie atrakcyjne i jednocześnie osiągalne.

Autokreacja rozumiana jako proces łączący dwie odrębne sfery aktywności małżonków integruje w spójną, zharmonizowaną całość układ wartości, celów dążeń i kierunków działań zorientowanych na urzeczywistnienie określonego wariantu osobowego rozwoju przybliżającego ich do antycypowanych Ja potencjalnych. W procesie autokreacyjnego „sta-

wania się” transgresje przeżywane przez małżonków jako syntonizacja własnych Ja otwierają ich na transcendentne poszukiwanie sensu osobowej egzystencji w nowym wymiarze duchowego obcowania we wspólnocie małżeńskiej i rodzinnej. Warunkują więc podjęcie działań zorientowanych na kreację antycypowanego Ja potencjalnego utożsamianego z nadawaniem ich życiu wartości identyfikowanych z tym, co dobre i autentyczne (prawdziwe), a nade wszystko piękne (Krapiec, 1991, s. 252).

Takie otwarcie się na kontemplację własnego życia w poszukiwaniu jego sensu naznaczone jest — przywołuję terminologię ks. Józefa Tischnera — „duchowym zrodzeniem” utożsamianym z tzw. tworzeniem siebie, które dokonuje się dzięki pogłębiającej się wrażliwości na wartości i usilnemu ich urealnianiu w poszczególnych aktach istnienia. Warto przywołać myśl tego autora: „Codzienna troska człowieka jest rozpięta między dwoma przeciwieństwami: tym, co człowiekowi zagraża, i tym, co człowieka udoskonala i tworzy, między ludzką rozpaczą, która jest chorobą na śmierć, a prawdziwym Genesis z Ducha, w trakcie którego człowiek staje się tym, co ma wartość” (Tischner, 2005, s. 202).

W przypadku dylematu niepłodności i bezdzietności małżonków osobowe otwieranie się na poszukiwanie sensu życia nabiera szczególnej dla nich intensywności i subiektywnego znaczenia. Wszak w żadnej mierze nie jest to wyabstrahowane od konkretnych zdarzeń życiowych snucie teoretycznych dywagacji bez związku dla realnych przeżyć, zmagani i dążeń. Poszukiwanie sensu zyskuje znaczenie w chwilach szczególnie trudnych dla małżonków, a człowieka w sensie ogólnym. To właśnie wtedy, gdy znajdują się w chwili „zakrzywienia linii życia” utożsamianego z poważnym dylematem życiowym, odczuwają bezradność i zagubienie. Obawiają się dokonać wyboru i przyjąć odpowiedzialność za jego skutki — poszukiwanie sensu życia staje się wówczas szczególnie ważne. Warunkuje kierunek dążeń autokreacyjnych zorientowanych na wewnętrzne ubogacanie małżonków. Nie jest to bowiem ani miła rozrywka, ani też przykry obowiązek, które podejmuje się w wolnym czasie dla zabicia nudy, lecz nieustanne rozumiejące rozpoznawanie i odkrywanie istoty fundamentów własnego jestestwa.

Poszukiwanie sensu życia w różnych jego odsłonach nie jest pozorną aktywnością intelektualną, którą małżonkowie podejmują „dla ludzi”, lecz procesem dla samych siebie; dla własnego dobra. Procesem całościowym, prowadzącym do ciągłego aktualizowania podmiotowego świata znaczeń i sensów wyprowadzanych ze zinterioryzowanego systemu wartości i, w miarę zdobywania nowych doświadczeń, stale poszerzane o nowe znaczenia i sensory. Świata, do którego inni nie mają dostępu, w którym dokonywane są wszelkie ustosunkowania się do osób, idei, zdarzeń i planów, osobiste rozumienie rzeczy; świata, który skrywa wszelkie

motywy i wyjaśnienia podejmowanych decyzji życiowych. Poszukiwanie sensu zachodzi bowiem zawsze po to, by wybory życiowe i planowane działania uczynić racjonalnymi i możliwymi do zrealizowania. Działanie, które ma w odczuciu podmiotu sens, jest konkretne, wyjaśnialne i zrozumiałe. Da się je uargumentować i poddać rzeczowej analizie. Nade wszystko orientuje ono małżonków na „bytowanie w stronę wartości” (Tischner, 2005, s. 165).

W rozważaniach nad tą sferą aktywności małżonków w momencie szczególnego zawirowania życiowego nie jest więc ważne pytanie: „czy poszukiwali sensu swojego życia?”, tylko pytanie: „na kanwie jakich transgresji i w jakiej intencji rozważali wszystko to, co w ich przeświadczeniu nabiera sensu lub go traci?”. Transgresje przeżywane jako syntonizacja Ja mają zasadnicze znaczenie z punktu widzenia osiągnięcia spełnienia w sferze rodzicielstwa adopcyjnego. Skłaniają one do podjęcia refleksji nad stosunkiem do siebie i drugiego człowieka, którego małżonkowie oczyma wyobraźni pragną ujrzeć w relacji ze swym adoptowanym dzieckiem.

Pragnienie kreacji siebie (Ja realnego) do Ja potencjalnego, utożsamianego przez małżonków z byciem rodzicem, jest bowiem związane z wprowadzeniem do przestrzeni własnych Ja osobowych — Ja drugiego człowieka, który ma nawiązać z nimi relację typu: dziecko — rodzic. Kreacja małżonków zorientowana na osiągnięcie ich Ja potencjalnych utożsamianych z byciem rodzicami ma ich prowadzić do wyrażania siebie w przestrzeni osobowej Ja dziecka. Domaga się bezwarunkowej akceptacji, poszanowania godności, pełni miłości i bliskości interpersonalnej. Przyjęcia Ja dziecka do przestrzeni Ja rodziców.

Zasadność tak sformułowanego oczekiwania wspólnego obcowania rodziców z dzieckiem można odnaleźć w refleksji Jana Pawła II: „W przeżyciu człowieka, jednego z innych, jako drugiego »Ja«, zawiera się zawsze jakiś dyskretny wybór. [...] Wybór, o jakim mowa, polega na tym, że akceptuję jego »Ja«, czyli afirmuję osobę — a w ten sposób poniekąd »wybieram go w sobie«, czyli w moim »Ja«, nie mam bowiem innego dostępu do drugiego człowieka jako »Ja«, jak tylko poprzez moje »Ja«” (Wojtyła, 2000, s. 454).

Zakończenie

W rozważaniach nad sposobami odnajdywania sensu w ludzkim życiu Viktor Frankl wyróżnia trzy drogi: pierwsza wiąże się z aktem twórczym dzieła, wówczas człowiek poszukujący sensu odnajduje go poprzez kontemplację swojego dzieła; druga droga ujawnia się w doświadczeniu (przeżyciu) czegoś lub spotkaniu kogoś inicjującego nowe jakościowo doświadczenie; z kolei trzecia, najważniejsza, jest drogą poszukiwania sensu. Frankl charakteryzuje ją następująco: „[...] nawet bezbronna ofiara beznadziejnej sytuacji, stojąca w obliczu losu, którego nie sposób zmienić, może wznieść się ponad siebie, przerosnąć siebie i tym samym stać się innym człowiekiem. Ktoś taki może przemienić osobistą tragedię w triumf” (Frankl, 2009, s. 212).

Autokreacja koresponduje w szczególny sposób ze wspomnianą trzecią drogą. Wszak Frankl pojmuje ją jako twórczą pracę nad sobą: „[...] w sytuacji, której nie jesteśmy w stanie zmienić, [...] stajemy przed wyzwaniem, które brzmi: zmień samego siebie” (Frankl, 2009, s. 169). Autokreacja jest bowiem procesem, w którym małżonkowie w pełni uświadamiają sobie intencjonalność i sprawczość własnych działań (czynów); poprzez te działania mogą nadać sens swojemu życiu. Autokreacja bazuje na bolesnym doświadczeniu nieplodności i poczuciu straty związanym z utratą możliwości przeżycia narodzin dziecka i obdarowania go uczuciem miłości. Lecz jest rozmyślnie wytyczoną drogą głębokiej wewnętrznej przemiany utożsamianą z kreacją nowych jakościowo stanów dojrzałości osobowej, które wyciskają swój rytm również na jakości relacji z innymi ludźmi, w tym przede wszystkim na relacji z dzieckiem.

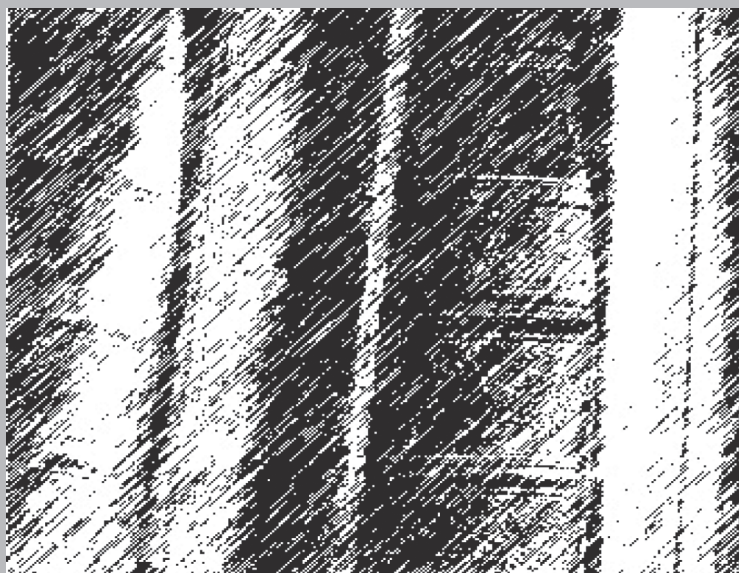
Nieodzownie przemiana wewnętrzna (duchowa) małżonków warunkuje gotowość do otwarcia się i przyjęcia do siebie dziecka. Charakteryzuje tę zależność Jan Paweł II w następujących słowach: „W jaki sposób aktualizuje się uczestnictwo? Jeżeli »drugie« (*autrui*) czy też »bliźni« (*prochain*) wyrasta wobec mnie jako drugie »Ja« — i to dopiero można określić jako uczestniczenie w konkretnym człowieczeństwie — w takim razie w mojej świadomości i przeżyciu na gruncie ogólnych właściwości drugiego jako »człowieka« musi zaistnieć to, co stanowi także i o moim »Ja«: gdyż to stanowi o stosunku do niego jako »Ja«” (Wojtyła, 2000, s. 452).

O wyjątkowości przemiany autokreacyjnej małżonków świadczy zatem to, że jest to proces świadomie realizowanego przez nich projektu wewnętrznej przemiany przygotowującej ich i otwierającej zarazem do urealnienia Ja potencjalnych. Wkroczenie na tę drogę i konsekwentne nią podążanie jest niczym innym, jak stawianiem się rodzicem adopcyj-

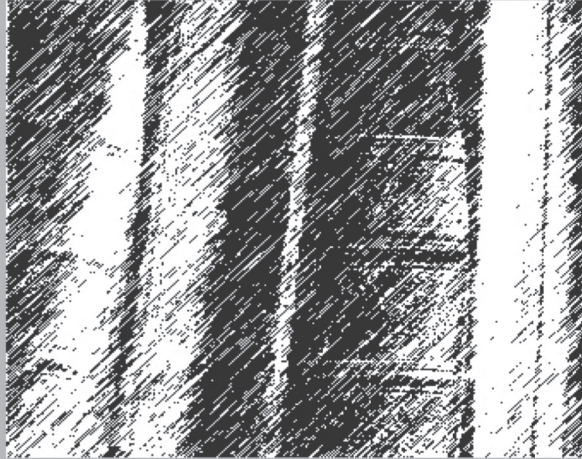
nym w „umyśle i sercu”. Rodzicem, a więc osobą „wyleczoną” z egocentrycznego rozmyślania nad sobą i swoją sytuacją zdrowotną i życiową, a skoncentrowaną na nigdy nieprzemijającym pięknie i dobru miłości do drugiego człowieka, gotową do bezwarunkowego przyjęcia i pokochania dziecka z całym jego bagażem pochodzenia społecznego i doświadczeń życiowych. Autokreacja jest więc w pełni intencjonalnym procesem projektowania i urealniania osobowościowego wzrastania małżonków, którzy kierowani pragnieniem bycia rodzicami, dokonują wysiłku transcendentowania ku pełnej dojrzałości do rodzicielstwa adopcyjnego.

Bibliografia

- de Bono E., 2001: *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*. Tłum. M. Karpiński. Poznań.
- Cencini A., Manenti A., 2002: *Psychologia a formacja. Struktura i dynamika*. Tłum. K. Kozak. Kraków.
- Frankl V., 2009: *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa, s. 169, 212.
- Galarowicz J., 1997: *W drodze do etyki odpowiedzialności*. T. 1: *Fenomenologiczna etyka wartości (Max Scheller — Nicolai Hartmann — Dietrich von Hildebrand)*. Kraków.
- Kozielecki J., 1997: *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Krąpiec M.A., 1991: *U podstaw rozumienia kultury*. Lublin.
- Ładyżyński A., 2009: *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania adopcji w Polsce*. Kraków.
- Manenti A., 2006: *Życie idealami: między sensem danym a nadanym*. Kraków.
- Maslow A., 2004: *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. I. Wyrzykowska. Poznań.
- Płużek Z., 2001: *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii C.G. Junga*. Lublin.
- Śleszyński D., 1995: *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*. Białystok.
- Tarnowski K., 2007: *Człowiek i transcendencja*. Kraków.
- Tischner J. ks., 2005: *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków.
- Walczak P., 2007: *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Kraków.
- Wąsiński A., 2005: *Dziecko. Rodzice. Adopcja. Ontologiczne i psychopedagogiczne aspekty rodzinnych form opieki zastępczej*. Kraków.
- Wąsiński A., 2007: *Autokreacja w perspektywie personalno-egzystencjalnej*. W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice—Mysłowice.
- Wojtyła K., 2000: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne. Człowiek i moralność IV*. Lublin.



Recenzje



*Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja
w optyce wychowania i edukacji*

Red. M. Kisiel i T. Huk

Katowice, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek

2009, ss. 342,

ISBN 978-83-60743-19-5

Publikacja *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, wydana pod redakcją naukową Mirosława Kisielea i Tomasza Huka, stanowi syntezę współczesnych sposobów ujmowania pedagogiki. Zaprezentowany w niej został szeroki zakres obszarów dotyczących wielu istotnych aspektów życia społecznego, wśród których wiodącą rolę odgrywa edukacja.

Opracowanie składa się z pięciu rozdziałów, które poprzedza wstęp Redaktorów publikacji. Tytuły rozdziałów odzwierciedlają zakres i tematykę poszczególnych tekstów. Rozdziały zatytułowano:

Rozdział pierwszy: Rzeczywistość kulturowa a perswazyjność przekazów medialnych.

Rozdział drugi: Szkoła środowiskiem wyjaśniania świata ludzi i przedmiotów — optyka nauczycielska.

Rozdział trzeci: Szkoła środowiskiem wyjaśniania świata ludzi i przedmiotów — wymiar wspomagania dziecka.

Rozdział czwarty: Tworzenie i twórczość jako substancja nowej rzeczywistości społecznej.

Rozdział piąty: Przestrzenie inności, czyli dotrzeć, zrozumieć i ujawnić potencjalność kreacji jednostki nietypowej.

Całość opracowania zamyka notka o 36 Autorach, którzy wywodzą się z różnych ośrodków akademickich z Polski, ze Słowacji i z Republiki Czeskiej.

W pracy poruszono wiele ważnych kwestii dotyczących współczesnego społeczeństwa, życia grup i jednostek, w którym media odgrywają obecnie jedną z głównych ról. W tym kontekście zwrócono uwagę na charakter wyznawanych współcześnie ludzkich wartości związanych ściśle z nieustannym dążeniem do posiadania określonych dóbr materialnych, co przejawia się w zachowaniach i postawach kulturowych jednostek. Owe dążenia oraz silny wpływ mediów na funkcjonowanie współczesnego człowieka powodują, iż umiejętność korzystania ze sztuki perswazji w wielu dziedzinach naszego życia staje się właściwie koniecznością, by móc osiągnąć zamierzony cel w niemalże każdej z nich. Rozważania wokół problemów współczesnego społeczeństwa nierozzerwalnie wiążą się z wieloma zagadnieniami dotyczącymi nie tylko mediów, ale i z zagadnieniami związanymi z szeroko rozumianym pojęciem kompetencji w zakresie funkcjonowania w świecie mediów; nieustanne nabywanie kompetencji staje się powinnością i koniecznością dla przedstawicieli wielu zawodów, ale w szczególnej mierze dla współczesnego nauczyciela.

Środowisko komunikacji społecznej stanowi obecnie globalna sieć internetowa, to w niej dokonuje się aktywność komunikacyjna jednostek. W publikacji poruszono istotną kwestię różnych kompetencji komunikacyjnych, niezbędnych do funkcjonowania dziecka wśród rówieśników i dorosłych. Konieczne więc staje się wprowadzanie dzieci już od najmłodszych lat w rzeczywistość społeczeństwa informacyjnego. Autor jednego z artykułów skupia się na aktywności uczniów klas pierwszych zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w uczeniu się arytmetyki z komputerowym wspomaganie i bez komputera. Zwraca uwagę na potrzebę rozwijania umiejętności wykorzystywania mediów w wielu obszarach edukacyjnych. Wobec problemów współczesności, w dobie tak zaawansowanego procesu ekspansji mediów na codzienne życie jednostek i konieczności ciągłego zdobywania kompetencji w zakresie funkcjonowania w obecnym świecie nie należy zapominać o problemie dalszej edukacji nauczycieli.

Jeden z artykułów zamieszczonych w publikacji poświęcono właśnie tej kwestii. Naświetlono potrzebę, ale i możliwości zwiększenia przygotowania zawodowego nauczycieli w zakresie tak intensywnie zmieniających się warunków życia społecznego, które między innymi stwarza Unia Europejska krajom członkowskim. W pracy zaprezentowano też inne aspekty poszerzania kompetencji nauczycieli, nie tylko w zakresie mediów, ale również nieco zaniedbanych obszarów aktywności i zaintereso-

sowań człowieka. Między innymi przedstawiono wyniki badań prowadzonych wśród uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej, dotyczące zainteresowań młodego pokolenia muzyką barokową. W świecie zawładniętym przez media coraz częściej spotykamy się ze zjawiskiem rozluźnienia więzi rodzinnych, narastają problemy związane ze złym stanem zdrowia fizycznego i psychicznego jednostek. W publikacji zwraca się uwagę na konieczność zapobiegania tym zjawiskom, akcentując fakt, iż szczególną formą służącą wzmocnieniu więzi rodzinnych i przyczyniającą się do poprawy stanu zdrowia, szczególnie psychicznego, jest muzyka i aktywny odpoczynek. Podkreślono również znaczenie wycieczki szkolnej w procesie kształcenia, gdyż sprzyja ona procesom świadomego i aktywnego zdobywania przez uczniów wiedzy i umiejętności. Zdiagnozowano i opisano możliwości wspierania i rozwoju zdolności poznawczych dzieci znajdujących się na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz przedstawiono sposoby projektowania okazji edukacyjnych jako skutecznej metody nauczania, zgodnego z założeniami kształcenia zintegrowanego. Prezentowana publikacja wskazuje również na potrzebę nabywania kompetencji nauczyciela jako terapeuty, obeznanego w prawidłach dotyczących percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym, wyznaczono zakres tej percepcji i przytoczono różnorodne ćwiczenia służące jej rozwojowi. Nie pominięto również ważnego problemu gotowości szkolnej i związanego z nią rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka. Zwrócono tu uwagę na szczególną rolę nauczyciela edukacji przedszkolnej, którego zadaniem jest rozpoznawanie zaburzeń emocjonalnych u dzieci; podejmowanie odpowiednich działań, a do spełniania tej roli konieczne jest posiadanie gruntownej wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Jeden z artykułów poświęcono problemowi dysleksji rozwojowej u dzieci; przedstawiono cenne wskazówki pomocne w radzeniu sobie z trudnościami szkolnymi i wychowawczymi dotkniętych nią dzieci. Scharakteryzowano też pewne bariery psychiczne utrudniające proces uczenia się oraz przedstawiono interesujące i nowatorskie dane dotyczące wykorzystania dogoterapii w pracy z dzieckiem.

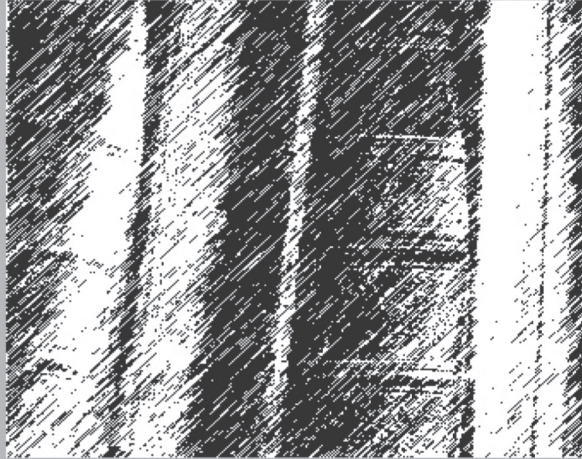
W publikacji zwraca się uwagę Czytelnika na problematykę szkoły jako środowiska, w którym nauczyciel otrzymuje zadanie wyjaśniania dzieciom świata ludzi i przedmiotów, bycia twórcą i współtwórcą procesu poznawania otaczającej rzeczywistości i podkreśla istotne braki w zakresie kompetencji niezbędnych do jego wypełnienia. Nie zapomniano również o istotnej kwestii autoedukacji, wynikającej z założeń podmiotowości potrzebie samooceny i autokreacji oraz ściśle związanym z nią pojęciu twórczości nie tylko w szkole, gdzie zaistniała potrzeba gruntownego przygotowania nauczycieli w zakresie stosowania w praktyce nowej wiedzy o uczeniu się, ale i w innych instytucjach. Podkreślono bowiem zależność pomiędzy nasileniem zjawiska wypalenia zawodowego a poczuciem

możliwości wykorzystania swoich twórczych możliwości w pracy; zwrócono uwagę nie tylko na to, w jaki sposób twórcze działanie człowieka wpływa na efekt jego pracy, ale również na to, iż charakter środowiska pracy ma znaczenie dla rozwoju twórczych postaw pracowników.

W społeczeństwie globalnym coraz częściej spotykamy się z potrzebą zdobywania wiedzy i kompetencji w zakresie funkcjonowania odmiennych kultur, ale i z potrzebą poszerzania kompetencji w zakresie własnej kultury narodowej i regionalnej. Praca zawiera treści z zakresu wykorzystania folkloru w edukacji muzycznej, podejmuje również zagadnienia dotyczące edukacji regionalnej w wychowaniu, wskazując na niebagatelną rolę treści regionalnych w kształtowaniu postawy patriotycznej dziecka.

Prezentowana praca zbiorowa stanowi obszerne i wartościowe źródło wiedzy zarówno dla nauczycieli, pedagogów, jak i dla studentów kierunków pedagogicznych i społecznych w ogóle. Poruszane w niej zagadnienia dotyczące wychowania i edukacji przedstawione zostały w sposób interesujący, wieloaspektowy i skłaniający do dalszych refleksji. Treści prezentowane w publikacji oparte są na badaniach i doświadczeniach oraz przemyśleniach nie tylko naukowców polskich, ale również naukowców ze Słowacji i z Republiki Czeskiej. Praca stwarza Czytelnikowi możliwość dostrzeżenia istotnych problemów, z którymi boryka się współczesne społeczeństwo, i zrozumienia potrzeby nabywania kompetencji w zakresie radzenia sobie z tymi problemami w codziennej rzeczywistości edukacyjnej. Zawiera też szereg interesujących propozycji, wskazówek i inspiracji pomocnych w projektowaniu oraz podejmowaniu skutecznych działań.

Anna Watoła



„Biuletyn dla Nauczycieli” 2009, nr 2

Wśród innowacyjnych form kształcenia, będących autorskimi rozwiązaniami trudnego problemu, jakim jest kształtowanie kompetencji kluczowych, są organizowane w zakresie poszczególnych obszarów poznania dodatkowe formy aktywizujące, przyjmujące zazwyczaj postać warsztatów przedmiotowych. Warsztaty pedagogiczne można określić jako spotkania, w czasie których osoby z różnym doświadczeniem zawodowym wspólnie z ekspertami starają się rozwiązać problemy występujące w pracy dydaktycznej. Cechą charakterystyczną tego typu warsztatów jest w pełni aktywne włączanie się każdego uczestnika do pracy grupowej. Sens uczestnictwa w warsztatach pedagogicznych zawarty jest w pracy i uczeniu się na bazie praktycznych doświadczeń.

Podobną zasadę wykorzystano w skierowanym do społeczności gimnazjów (uczniów, nauczycieli i dyrektorów) projekcie „Aktywny w szkole — aktywny w życiu”. Projekt został współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, a zrealizowany przez Uniwersytet Śląski. Autorzy przedsięwzięcia za istotne, z punktu widzenia regionu Śląska, uznali kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne, przedsiębiorczości i kreatywności. Zachęcając do aktywności indywidualnej w poszukiwaniu i rozwijaniu własnych zainteresowań, stworzyli warunki do wymiany doświadczeń oraz prezentacji własnych dokonań nauczycieli i uczniów z różnych regionów i środowisk. Areną do realizacji zamierzonych celów stały się lamy internetowego kwartalnika dla nauczycieli.

Drugi numer „Biuletynu dla Nauczycieli” (lato 2009) wypełniony został bogatym materiałem dydaktycznym, będącym pokłosiem odbywających się wcześniej warsztatów przedmiotowych. Ukazane treści opracowane zostały w formie prezentacji multimedialnych oraz skryptów, które udostępniono w wersji elektronicznej¹.

Charakterystyczny dla publikacji elektronicznych spis treści w formie anonsu ukazuje różnorodność zgromadzonego materiału. W omawianym numerze kwartalnika redaktorzy wyróżnili następujące części: *Materiały dydaktyczne; Dodatkowe materiały z warsztatów; Opis różnorodności biologicznej w domu; Fotografia cyfrowa — przydatne linki; Lego Mindstorms; Autorefleksja i autodiagnoza; „Co się stanie, gdy?” — stymulacja samodzielnego myślenia; Echo warsztatów; Przeżyjmy to jeszcze raz; Kształcenie kompetencji kluczowych (cz. I) oraz Rozwijanie myślenia matematycznego*. Nazewnictwo poszczególnych części zamieszczonego w kwartalniku materiału jest trafne i bardzo sugestywne.

Pierwszy blok propozycji edukacyjnych dotyczy biologii i tylko on posiada w swoim anonsie imię i nazwisko autorki przygotowanego materiału. Ten wyodrębniony blok tematyczny zawiera *Opis różnorodności biologicznej domu* oraz dwa bloki materiałów dydaktycznych, zaprezentowanych jako treści do pobrania w wersji PDF, a także zestaw prezentacji wykorzystywanych podczas warsztatów przedmiotowych z biologii.

Podrozdział *Materiały dydaktyczne* zawiera publikację przygotowaną pod redakcją Marka Kaczmarzyka pt. *Kształtowanie kompetencji kluczowych w nauczaniu biologii*. Praca składa się z ośmiu modułów: *Życie wokół domu i szkoły. Poznajemy zwierzęta i rośliny żyjące wokół nas* (T. Nowak, B. Węgrzynek, K. Wieczorek); *Nasz świat — ocena środowiska naturalnego w naszym otoczeniu* (M. Krodkiewska, G. Madej, S. Sułowicz); *Dom pełen życia. Opisujemy ekosystem naszego mieszkania* (D. Wojcieszewska, U. Guzik, P. Skubała); *Tajemnice mikroświata — odkrywamy świat niewidoczny gołym okiem* (E. Kurczyńska, B. Sitek, J. Karcz, P. Świątek); *Czy potrzebna nam energetyka jądrowa? O mitach i faktach dotyczących wpływu promieniowania na organizmy żywe* (D. Wojcieszewska, U. Guzik, K. Rozpędek); *Zobaczyć gen. Różne oblicza DNA* (R. Hasterok, K. Mańka, M. Szurman, M. Kwaśniewski); *Badamy zachowania zwierząt i ludzi* (P. Łaszczycza, T. Sawczyn); *Metoda projektu w biologii jako sposób kształtowania kompetencji kluczowych w gimnazjum* (M. Kaczmarzyk, D. Kopec). Omawiana publikacja jest interesującą propozycją rozszerzenia i wzbogacenia oferty programowej szkoły w zakresie nauczania biologii. Istotnym celem projektu stała się spraw-

¹ „Biuletyn dla Nauczycieli” 2009, nr 2. Tryb dostępu: <http://www.aktywny-w-szkole.us.edu.pl/biuletyn-dla-nauczycieli/numer-2-lato-2009>. Data dostępu: 12 lutego 2011 r.

ność w kształtowaniu i rozwijaniu kluczowych kompetencji ucznia, które stanowią fundament pracy nauczyciela. W założeniu redaktora tomu zamieszczona w ośmiomodułowym schemacie propozycji treść warsztatów ma zachęcić czytelników do tworzenia rozbudowanych projektów edukacyjnych. Oferta ta jest nader zajmująca i wykazuje wiele inspiracji dla nauczycieli do dalszych poszukiwań.

W podrozdziale pt. *Dodatkowe materiały z warsztatów przedmiotowych z biologii* udostępniono czytelnikom zestaw prezentacji i dokumentów, wykorzystywanych podczas warsztatów przedmiotowych z biologii. O różnorodności materiału niech zaświadczy przytoczona tematyka prezentacji: *Cyfrowy obraz szkoły* (J. Francikowski, M. Kaczmarzyk); *Czy potrzebna jest nam energetyka jądrowa?* (D. Wojcieszewska, U. Guzik); *Metoda projektu edukacyjnego jako sposób kształtowania kompetencji ucznia* (M. Kaczmarzyk, D. Kopeć); *Małe jest piękne — mikroorganizmy w służbie biologa* (S. Sułowicz); *Tajemnice mikroświata — odkrywamy świat niewidoczny gołym okiem, plus prezentacja* (J. Karcz); *Projekt publikacji* (B. Sitek, D. Kopeć, M. Kaczmarzyk); *Roztocza — niewidzialni mieszkańcy naszych domów* (P. Skubała); *Wskaźniki biotyczne wód. Klasy czystości* (brak autora) oraz *Zobaczyć promieniowanie. Radon w naszym środowisku* (K. Rozpędek).

Podrozdział pt. *Opis różnorodności biologicznej w domu* zawiera przygotowaną przez Karinę Wieczorek inwentaryzację przyrodniczą obejmującą zbiór danych o naturalnych i półnaturalnych ekosystemach oraz obiektach przyrodniczych wybranych obszarów. Autorka w swojej prezentacji ukazała treści związane z fauną stawonogów lądowych, kręgowców badanego biotopu z uwzględnieniem oznaczenia zebranego materiału oraz jego inwentaryzację. W drugiej części prezentacji zasygnalizowana została tematyka bioróżnorodności ekosystemu domowego. Omówione zostały „żyjątka” towarzyszące człowiekowi na co dzień (tj.: rybiki, skorki, karaczany, mole, mrówki, muchówki, chrząszcze), owady żyjące na człowieku oraz fauna kwiatów doniczkowych. Część trzecia wskazuje na bioróżnorodność ogrodu — przedstawiono opis faunistycznego środowiska szkoły i przydomowego ogródka. Materiał całej prezentacji został podany w ciekawej formie, opatrzone interesującymi, trafnie dobranymi zdjęciami.

Blok drugi poświęcony został informatyce i składa się z kilku podrozdziałów. W nim autorzy przybliżają czytelnikowi informacje na temat fotografii cyfrowej, zachęcają do pobrania materiałów dydaktycznych z informatyki oraz prezentują linki do treści związanych z Lego Mindstorms NXT. Podrozdział *Materiały dydaktyczne* zawiera w rozszerzeniu tekst publikacji pt. *Kształtowanie kompetencji kluczowych w nauczaniu informatyki*, przygotowanej pod redakcją Zygmunta Wróbla. Praca liczy 102 strony i podzielona została na pięć części: *E-learning w codziennej pracy*

w szkole i w domu (S. Stach); *Szkolna strona internetowa zbudowana w oparciu o system zarządzania treścią* (S. Stach); *Prezentacje multimedialne w dydaktyce* (A. Lamża); *Fotografia cyfrowa w pracy nauczyciela gimnazjum* (R. Kula); *Arkusz kalkulacyjny — praktyczne zastosowanie w gimnazjalnej pracowni komputerowej* (R. Kula). Publikacja skierowana została do nauczycieli technologii informatycznej i nie tylko. Celem opracowania stało się rozwijanie kompetencji kluczowych nauczycieli przedmiotów informatycznych oraz tych, którzy chcą w nauczaniu aktywnie wykorzystywać zagadnienia technologii informatycznej.

Podrozdział *Fotografia cyfrowa — przydatne linki* został przygotowany przez Pawła Wawrzalę. Zawiera on linki do stron poświęconych zarówno technice fotograficznej, jak i samemu fotografowaniu. Autor z jednej strony hojną ręką wysypuje garść adresów stron WWW, z drugiej z przekorą stwierdza, że nie warto bezkrytycznie ufać Internetowi i wskazanym wyszukiwarkom. Wartością samą w sobie stają się: własne pomysły, indywidualność oraz radość z samodzielnego fotografowania oraz oglądania wykonanych prac w kameralnym gronie przyjaciół.

Podrozdział *Lego Mindstorms (część I)* został przygotowany przez Aleksandra Lamżę. Autor bez komentarza i stosownego opisu zamieścił adresy stron z materiałami związanymi z Lego Mindstorms NXT.

Bok trzeci kwartalnika obejmuje treści związane z przedsiębiorczością. Jedna część zawiera w wersji elektronicznej zestaw materiałów dydaktycznych. Druga, zatytułowana *Autorefleksja i autodiagnoza*, zaprasza czytelnika w krótką podróż w głąb samego siebie. Ta część została przygotowana w formie prezentacji multimedialnej.

Podrozdział *Materiały dydaktyczne* zachęca do skorzystania (w rozszerzeniu) z tekstu publikacji przygotowanej pod redakcją Stanisławy Mielimaki pt. *Kształtowanie kompetencji kluczowych w nauczaniu przedsiębiorczości*. Pracę otwiera wstęp, w którym redaktorka prezentuje założenia oferty warsztatów, dotyczącej rozszerzenia i pogłębienia kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości nauczycieli i uczniów gimnazjum. Całość materiału podzielona została na cztery moduły. Pierwszy zatytułowany *Bycie przedsiębiorczym wymaga poznania samego siebie* koncentruje uwagę na rozwijaniu kompetencji uczniów, tj.: samopoznanie, kreatywność, konstruowanie celów życiowych oraz wyznaczenie ścieżek kariery życiowej. W drugim module pt. *Gimnazjalista wobec zjawisk gospodarczych* skoncentrowano się na kształtowaniu obszarów poznania, tj.: innowacyjność, zjawiska ekonomiczne, kompetencje praktyczne — biznesowe, aspekty prawne działalności gospodarczej. Trzeci, pt. *Zastosowanie technologii informatycznych w kształtowaniu kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości*, poświęcony został prezentacji ukazującej, jak można wykorzystać technologie informatyczne do roz-

wijania kompetencji w zakresie zarządzania zasobami pieniężnymi oraz planowania określonych przedsięwzięć inwestycyjnych. W ostatnim module zatytułowanym *Sztuka życia z innymi* podjęto problem rozwijania kompetencji społecznych oraz postaw etycznych wśród uczniów. W każdej części zamieszczono kilka scenariuszy warsztatów opatrzonych charakterystycznym tytułem. Wśród autorów poszczególnych prac znaleźli się: B. Smorzewska, J. Polak, M. Pichlak, M. Gruz, M. Sulimowska-Fromowicz, T. Sadowski, J. Rybczyński, A. Wilczyński, S. Mielimąka, M. Chrupała-Pniak. Materiał scenariuszy warsztatów zaprezentowany został w dobrej formie i ubrany w ciekawą szatę graficzną.

Opracowany w formie prezentacji podrozdział pt. *Autorefleksja i auto-diagnoza* został przygotowany przez Stanisławę Mielimąkę i przyjął formułę zaproszenia w krótką podróż w głąb samego siebie. Autorka zwraca uwagę na zależności, jakie istnieją pomiędzy samopoznaniem i samoakceptacją, a także akceptacją innych. Druga część materiału poświęcona została doświadczeniu zmiany jako zjawiska, które dotyka każdego człowieka. W finale ukazano postawy, jakie przyjmują nauczyciel i uczeń wobec zmian edukacyjnych, oświatowych i lokalowych. Jest to bardzo pouczający i potrzebny głos w dyskusji nad relacjami interpersonalnymi w szkole.

Fizyce oddano do użytku blok czwarty, który w swojej konstrukcji jest bliźniaczy z poprzednimi. Zawiera on: materiały dydaktyczne, echo warsztatów, wspomnienia (*Przeżyjmy to jeszcze raz*) oraz artykuł pt. „*Co się stanie, gdy?*” — *stymulacja samodzielnego myślenia*.

W podrozdziale „*Co się stanie, gdy?*”... zaprezentowano materiał stanowiący odwołanie do wcześniej postawionych zadań eksperymentalnych, których celem było angażowanie uczniów w przewidywanie efektów eksperymentu, dyskusję i weryfikację stawianych hipotez. Rozszerzeniem dokumentu są materiały do pobrania, a wśród nich: odpowiedzi na pytania postawione w pierwszym numerze biuletynu („*Co się stanie, gdy?*”), prezentacja pt. *Rola eksperymentu w nauczaniu fizyki* oraz załącznik nr 4 nowej podstawy programowej traktujący o nauczaniu fizyki na III i IV etapie nauczania.

Kolejny podrozdział: *Echo warsztatów*, zawiera wykaz funkcji i zadań, jakie pełni realizacja eksperymentów fizycznych w procesie edukacyjnym. Efektem pracy warsztatowej stało się pozyskanie propozycji scenariuszy lekcji od twórczych nauczycieli. Jedna z tych propozycji (Justyna Grajek: *Sily tarcia — scenariusz lekcji*) znalazła miejsce na łamach recenzowanego kwartalnika. Jest to niewątpliwie ciekawa koncepcja lekcji fizyki z oryginalną propozycją metodycznych rozwiązań.

Podrozdział trzeci pt. *Przeżyjmy to jeszcze raz* zawiera reminiscencję doświadczeń, jakie miały miejsce w trakcie prowadzonych warsztatów

przedmiotowych. Wspomnienia wydarzeń dotyczą pracowitych dni, gdy eksperymentowanie od rana do wieczora obfitowało w określanie nowych zadań, burzę mózgów, pracę w grupach itp. Pokonywanie trudności, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem oraz wspólna zabawa stanowiły ważny czynnik motywujący nauczycieli do aktywnego uczestnictwa w projekcie.

Piąty blok oddano w ręce matematyków, którzy nasycili go materiałami dydaktycznymi, rozważaniami na temat kompetencji kluczowych oraz prezentacją tematu *Rozwijanie myślenia matematycznego*.

Podrozdział *Materiały dydaktyczne* zawiera rozszerzenie przygotowanego przez Joannę Samsel-Opallę tekstu pracy pt. *Kształtowanie kompetencji kluczowych w nauczaniu matematyki*. Studium rozpoczyna cytat z załącznika odwołującego się do roli kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie, a zaczerpniętego z dokumentu sygnowanego przez Parlament Europejski i Radę Europejską, wydanego w 2006 roku. W dalszej części na 100 stronach (zapisanych w pliku PDF) znalazły się propozycje warsztatów uszeregowanych w pięciomodułowy blok, obudowany wieloma tematami: *Matematyka — nauka czy język?* (J. Morawiec); *Teorie matematyczne* (P. Janoska); *Zastosowania matematyki* (J. Morawiec); *Elementy statystyki z wykorzystaniem arkusza kalkulacyjnego* (I. Wiśtuba, A. Brückner); *Ocenianie kompetencji kluczowych i kształtowanie ich na lekcji matematyki. Rozwijanie myślenia matematycznego* (N. Cieślár); *Praca z tekstem matematycznym. Matematyka drogą do sukcesu* (J. Samsel-Opalla); *Rozwijanie kompetencji informatycznych na lekcjach matematycznych* (A. Kaptur, A. Szczerba-Zurek, D. Brückner i in.). Analizowana publikacja jest interesującym opracowaniem i rokuje na użyteczność w praktyce.

Tekst podrozdziału *Kształcenie kompetencji kluczowych (cz. I)* został przygotowany przez Natalię Cieślár i Joannę Samsel-Opallę. Jest to krótki materiał opisujący pracę Rady Europejskiej nad opracowaniem wspólnych ram definiujących nowe umiejętności podstawowe oraz wyznaczaniem nowych kierunków działania w obliczu przemian społecznych i gospodarczych. Na podstawie cytowanych dokumentów autorki zadają pytania dotyczące polskiego systemu edukacji, jego przygotowania do rozwijania w młodych obywatelach poczucia bycia aktywnym, użytecznym i potrzebnym społecznie. Na bazie ewolucji założeń i treści *Podstawy programowej* wysuwane są kolejne interpelacje związane z nabywaniem przez młodych ludzi kompetencji kluczowych, z aktywnością matematyczną i samą lekcją matematyki w szkole. Są to ważne pytania i z niecierpliwością oczekujemy na odpowiedź na nie w kolejnym numerze „Biuletynu”.

Opracowany (w formie prezentacji) przez Natalię Cieślár podrozdział pt. *Rozwijanie myślenia matematycznego* dotyka obszaru bezpośrednio związanego z tematem dedukcji matematycznej. W tekście odnaleźć moż-

na wątki dotyczące: zdolności matematycznych, umiejętności i wiedzy matematycznej uczniów, strategii uczenia się matematyki, operacji myślowych, postaw i kompetencji matematycznych nauczycieli oraz metod rozwiązywania zadań i problemów. Całość tekstu prezentacji i intencja autorki ukierunkowane są na popularyzację umiejętności myślenia matematycznego jako indywidualnej zdolności do: rozpoznania i zrozumienia roli matematyki we współczesnym świecie, formułowania sądów opartych na matematycznym rozumowaniu, wykorzystania umiejętności matematycznych w życiu codziennym. Zaprezentowany materiał motywuje nie tylko do pewnych przemyśleń, ale przede wszystkim do działań.

Materiał naukowy i dydaktyczny zamieszczony w drugim numerze „Biuletynu dla Nauczycieli” przedstawiony został w przejrzystej formie. Bez wahania można stwierdzić, że recenzowany kwartalnik jest bardzo wartościową propozycją interaktywnego forum, na którym następuje wymiana doświadczeń, pomysłów, a także refleksji aktywnych w życiu oraz w szkole osób.

Miroslaw Kisiel

W roku 2010 nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży (jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych)

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiety

Oblicza twórczości. Red. Grażyna Mendecka.

Eugenia Rostańska

Dziecko i dorosły w rozmowie. Doświadczenie komunikacji. Odniesienia edukacyjne

Teresa Wilk

Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha

Ewa Wysocka

Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej. Wyd. 2.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2011 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Central and Eastern European Online Library
www.cceol.com

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Redaktor
MAGDALENA STARZYK
KRYSTIAN WOJCIESZUK

Projektant okładki i szaty graficznej
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Redaktor techniczny
BARBARA ARENHÖVEL

Korektor
MIROŚŁAWA ŻŁOBIŃSKA

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 280 + 50 egz. Ark. druk. 21,75. Ark. wyd.
23,0. Papier offset. kl. III, 90 g Cena 32 zł (+VAT)

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c. M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty, które dotąd nigdzie nie były publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron formatu A4, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
 - komputerowy wydruk tekstu wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data) oraz CD,
 - tabele, rysunki (wydruk oraz CD),
 - do każdego tekstu abstrakt oraz słowa kluczowe — w języku angielskim (względnie polskim),
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

Warunki prenumeraty

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena każdego z tomów wyniesie 30 zł.

Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIwersytetu śląskiego
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl
tel. (32) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the:

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA
Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa, Poland
Bank Account: Bank Handlowy SA w Warszawie 201061-710-1310

Księgarnia Wysyłkowa
„LEXICON”
Maciej Woliński
skrytka pocztowa 957, 00-950 Warszawa 1
tel./fax (22) 625-01-29, (22) 648-41-23
e-mail: lexicon@medianet.pl

KOLPORTER SIECI HANDLOWE
Sp. z o.o.
ul. Zagnańska 61
25-528 Kielce