

Dagmara Lewandowska
Kamila Lipka

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Spontaniczne aktywności dzieci jako proces twórczy Spontaneous Children's Activities as a Creative Process

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

twórczość, kreatywność, edukacja demokratyczna, dziecko, proces twórczości, aktywność dziecka, kompetencje dzieci

Twórczość przez wielu uznawana jest za domenę sztuki. Zapominają oni, że towarzyszy nam ona również podczas zwykłej codzienności. Nieustannie przecież coś tworzymy, a dzięki temu uczymy się, doświadczamy, kreujemy rzeczywistość naszą i innych, budujemy i wzbogacamy nasz światopogląd, a także bawimy się. W pierwszej części artykułu omawiamy teoretyczne podstawy definiowania twórczości, a także prezentujemy teorie wyjaśniające proces twórczy w kontekście działalności dziecięcej. W przeprowadzonych badaniach założyliśmy, że dzieci są zdolne i kompetentne. Dzięki uważnej obserwacji odpowiedziałyśmy na pytania: Czy dzieci są prawdziwie twórcze? W jakich sytuacjach? Czy owa twórczość mówi coś o dziecku? Pytania te były jednocześnie problemem badawczym, a znalezienie na nie odpowiedzi – celem badań i wyznacznikiem kierunku działań. Podjętą realizację badań jakościowych oparliśmy na paradygmacie interpretatywnym. Jako metodę badawczą wybrałyśmy obserwację uczestniczącą, zakorzenioną w teorii ugruntowanej. Badania przeprowadzono we wrocławskiej placówce edukacyjnej, której koncepcja opiera się na edukacji demokratycznej. Wyniki obserwacji pokazują, że poprzez twórczość dzieci zapraszają nas do swojego świata, odkrywając przy tym część siebie, którą tak łatwo można przeoczyć, gdy nie jest się dość uważnym; gdy nie przyjmie się ich zaproszenia. Twórczość dzieci jest spontaniczna, wolna od ram i kryteriów, w które próbujemy wpisać ją my, dorośli.

KEYWORDS ABSTRACT

creativity, education, democratic education, child, creative process, child's activity, children's competence

Creativity is usually associated with art, forgetting that it accompanies us in our everyday life. We are constantly creating something, as a result of which we learn, experience, create our reality and that of others, enriching our own worldview as a result and also having fun. In the first part of this paper we outline a theoretical basis of creativity, and we present theories that explain creativity in a context of spontaneous children's activities. In our research we started with an assumption that children are competent and capable. By careful observation of them, we were able to answer the questions: are children truly creative? In which situations? Can this creativity show us something about the child? The research problem was formulated with the above questions in mind, and the purpose of the research is to discover answers to questions through the applications of qualitative research based on the interpretive. As a research method, we decided to use participatory observation – which has its roots in grounded theory. The research was carried out in a Wrocław educational institution mainly based on the concept of democratic education. The results of the observations show that children, through their creativity, invite us to join their own world, showing at the same time a part of themselves. This can be easily overlooked by not being attentive enough and refusing this invitation to their world. Children's creativity is spontaneous, free from the framework and criteria in which we, adults, try to put it in.

Wstęp

Twórczość przez wielu uznawana jest za domenę sztuki. Zapominają oni, że towarzyszy nam ona również podczas zwykłej codzienności. Nieustannie coś tworzymy, a dzięki temu uczymy się, doświadczamy, kreujemy rzeczywistość naszą i innych, budujemy i wzbogacamy światopogląd, a także po prostu bawimy się. Potocznie mówi się przecież o twórczym myśleniu, twórczej zabawie, twórczym rozwiązywaniu problemów. Co zatem mogłoby się stać, gdyby twórczość przypisać tylko sztuce? Czy można naszą codzienność pozbawić twórczości? Im dłużej zastanawiamy się nad tymi pytaniami, tym bardziej okazuje się, że odpowiedzi nie są proste ani jednoznaczne. Proces tworzenia został nam bowiem przypisany od początku naszego istnienia, dzięki czemu możliwy jest nasz rozwój. Dążenie do ulepszenia, poprawiania, powtarzania, doskonalenia i zmiany jest w nas tak silne, jak nasze podstawowe potrzeby pozwalające nam przeżyć.

W niniejszym artykule ukazujemy twórczość jako proces towarzyszący człowiekowi od wczesnego dzieciństwa, będący środkiem do wyrażania siebie, jak również spontaniczną aktywnością – nie zaś zaplanowaną działalnością edukacyjną, określoną

miejszem i czasem. Przedstawiamy wyniki badań, które potwierdzają, że podążając za dzieckiem, w atmosferze pełnej akceptacji, zrozumienia i zaufania, otrzymujemy szansę wejścia w jego niepowtarzalny i niezwykle twórczy świat. Aby do tego doszło, musimy jednak pozwolić dziecku tworzyć.

Twórczość w ujęciu teoretycznym

W ciągu ostatniego stulecia, nie tylko w Polsce, lecz także na arenie międzynarodowej, nastąpił znaczący rozwój pedagogiki twórczości. Opisywana na wiele sposobów i definiowana w wielu ujęciach, twórczość stała się pojęciem szerokim, często łączonym z kreatywnością czy innowacyjnością. Czym byłaby zatem pedagogika twórczości? Jak podkreśla Krzysztof J. Szmidt, badacz zajmujący się ową problematyką, pedagogika twórczości koncentruje się na określeniu celów wychowania do twórczości, a za swój przedmiot przyjmuje bardziej nauczanie twórczości niż twórcze nauczanie¹.

Pojęcie twórczości rozumianej jako działanie człowieka jest stosunkowo nowe w historii cywilizacji. Władysław Tatarkiewicz, filozof, esteta i historyk, zaznacza, że ani starożytni Grecy, ani starożytni Rzymianie nie dysponowali pojęciem choćby zbliżonym do twórczości, a jednak stosowali terminy oznaczające działalność artystyczną. Pojęcie twórczości pojawiło się dopiero w średniowieczu i odnosiło się ono do dzieła Boga (Stwórca). W XIX w. terminem tym posługiwano się w świecie sztuki na określenie działania artysty (twórcy), który tworzył coś z niczego, coś nowego².

W XX w. rozumienie i interpretowanie twórczości rozszerzono o działalność człowieka w różnych sferach życia, a koncepcję tę nazwano pankreacjonizmem. Według W. Tatarkiewicza oznacza on „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję; człowiek jest twórczy, (...) gdy daje coś od siebie, z siebie. Tak rozumianej twórczości jest wiele: nie tylko w tym, co człowiek ze światem robi i co ma na myśli, ale też w tym, jak świat widzi”³.

W naszych rozważaniach dochodzimy zatem do punktu zwrotnego dla świata nauk humanistycznych. Od tej pory uwaga badaczy i filozofów koncentrowała się na uchwyceniu twórczości ludzkiej, a formułowane teorie swe źródła miały w odpowiedzi na pytanie: Czy twórczość jest cechą wyjątkową czy też raczej cechą powszechnie występującą? Tak narodziły się dwa podejścia: elitarne i egalitarne, które K.J. Szmidt nazywa „dwoma biegunami twórczości”⁴. W podejściu elitarnym (elitarno-przedmio-

¹ Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 45.

² Por. tamże, s. 57–60.

³ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa 1975, s. 306.

⁴ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 69.

towym) twórczość traktowana jest jako cecha nadzwyczajna, a dzieła powstałe w wyniku procesu twórczego wpływają na postrzeganie kultury, nauki, sztuki. Przedstawiciele podejścia egalitarnego (podmiotowo-humanistycznego) twórczość traktują jako zjawisko powszechnie występujące wśród ludzi, takie samo jak inteligencja, empatia czy pamięć⁵. Ze względu na sformułowany w pracy cel badań nasze zainteresowanie budzi twórczość w ujęciu teorii humanistycznych opierających się na podejściu egalitarnym (m.in. C. Rogers, H. Radlińska, A. Craft).

W gąszczu teorii i koncepcji najważniejsze okazuje się znaczenie samej twórczości. K.J. Szmidt opisuje ją jako „działalność przynoszącą wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itd.) cechujące się nowością i posiadające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą bądź inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego”⁶.

Aleksandra Tokarz zaznacza, że „twórczość jest (...) rozumiana jako działalność człowieka przynosząca rezultaty obiektywnie i/lub subiektywnie nowe i wartościowe we wszystkich dziedzinach. (...) Specyfika twórczości wynika ze specyficznych konfiguracji cech osoby, zadania/dzieła, sytuacji, z jej kontekstem społeczno-kulturowym”⁷.

Wincenty Okoń, pedagog, ekspert w zakresie dydaktyki, wskazuje, że pojęcie twórczości dziecka używane jest głównie do określania twórczości plastycznej dzieci. Podkreśla natomiast, że „właściwe rozumienie twórczości dziecka polega na rozszerzeniu jej zakresu na różne dziedziny działalności dzieci i młodzieży; może nią być zarówno ułożenie wierszyka, skomponowanie piosenki czy namalowanie obrazu, jak rozwiązanie problemu naukowego, skonstruowanie oryginalnego urządzenia technicznego czy zaprojektowanie oryginalnego konkursu”⁸.

Carl Rogers, amerykański psycholog humanistyczny i psychoterapeuta, za proces twórczy uważa taki, „w którym dochodzi do pojawienia się nowego produktu relacji, wyrastającego z jednej strony z niepowtarzalności jednostki, z drugiej zaś z niepowtarzalności materiałów, zdarzeń, ludzi oraz warunków życia”⁹. Na ów proces twórczy składają się dwa główne elementy: pierwszym jest możliwość zaobserwowania wytworzonego produktu, zaś drugim jego nowatorskość wynikająca z indywidualnych cech psychicznych jednostki i jej wpływu na wytwór¹⁰. Głównym źródłem kreatywności

⁵ Por. tamże, s. 70–71.

⁶ Tamże, s. 67.

⁷ A. Piechota, A. Tokarz, *Zastosowanie analizy konstytucji znaczenia (MCA) w badaniu motywacji do twórczości artystycznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 10(2014)1, s. 158–186.

⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 312.

⁹ C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, Poznań 2002, s. 423.

¹⁰ Por. tamże, s. 422.

(tak C. Rogers określa wynik procesu twórczego) jest „tendencja człowieka do samorzeczywistnienia, do pełnego rozwinięcia własnych możliwości”¹¹.

Przyglądając się definicjom twórczości, które przytoczyliśmy powyżej, można wnioskować, że twórczość to działanie z zakresu różnych dziedzin życia, cechujące się przede wszystkim wartością – dla innych lub dla samej jednostki tworzącej. Dla nas jako pedagogów najbardziej interesujące jest uchwycenie twórczości w kontekście dziecka: jego potrzeb, aktywności oraz wpływu edukacji na ów proces twórczy oraz twórcę.

Twórczość dziecka

Na przestrzeni lat postrzeganie dziecka oraz podejście do jego wychowania znacząco się zmieniało. Jeszcze do niedawna dominował autorytarny model wychowania. Na jego powstanie wpłynęło wiele koncepcji filozoficznych – bez wątpienia jedną z nich był pogląd Johna Locke’a, według którego człowiek rodzi się jako *white paper*, czyli biała karta, którą zapisujemy poprzez nasze oddziaływania wychowawcze¹². Pedagogika autorytarna wyprowadziła z tego poglądu założenie, że dziecko nie jest pełnowartościowym człowiekiem – takim można je dopiero uczynić przez wychowanie. Ideę tę w latach 70. XX w. zaczęto poddawać pod dyskusję w USA i w krajach Europy Zachodniej – był to czas, gdy w kopenhaskim Instytucie Kemplera opracowywano koncepcje pedagogiczne oparte na psychologii humanistycznej¹³. Było to całkowicie odmienne od tego, co działo się wówczas w Polsce, gdzie wprowadzano reformę szkolnictwa, opartą między innymi na koncepcjach profesora Heliodora Muszyńskiego, która nadal pozostawiała dziecko w roli „przedmiotu” oddziaływań wychowawczych¹⁴.

Jesper Juul, duński pedagog, jeden z założycieli Skandynawskiego Instytutu Kemplera, zauważa pewien trend w pedagogice: w wychowaniu dzieci do lat 50. XX w. bardzo ważną rolę odgrywała ich krytyka – dzieci miały wiedzieć, kiedy popełniają błędy i uczyć się, jak ich unikać. Po drugiej wojnie światowej, szczególnie w Europie Zachodniej, zaczęto odrzucać krytycyzm na rzecz pochwał, które również miały służyć zewnętrznej kontroli zachowań dzieci. Według J. Juula oba podejścia z punktu widzenia psychologicznego są niewłaściwe, gdyż zaburzają budowanie silnego poczucia własnej wartości opartego na tym, kim jestem, nie zaś na tym, co

¹¹ Tamże, s. 424.

¹² Por. J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, Pennsylvania 1999, s. 87.

¹³ Por. J. Juul, *Your Competent Child. Toward New Basic Values for the Family*, New York 2001, s. 17.

¹⁴ Por. Z. Schacht-Petersen, *Pedagogika autorytarna – źródło problemów w komunikacji interpersonalnej w szkole*; <http://www.jezyk-serca.pl/pedagogika-autorytarna> (dostęp: 14.03.2018).

mówią o mnie inni. J. Juul opowiada się za tym, by zamiast krytyki i pochwał dać dzieciom uwagę, miłość, opiekę i wiarę w ich własne możliwości, i tym samym wyznacza nowy kierunek wychowania, polegający na obserwacji, uważnym byciu z dziećmi i ich dostrzeganiu¹⁵.

Janusz Korczak w rozprawie *Prawo dziecka do szacunku* zwraca szczególną uwagę, że ważne jest to, jakie dziecko jest teraz, a nie to, jakie będzie: „Dzieci nie będą dopiero, a już są ludźmi”¹⁶. W swoich rozważaniach wyszedł on o krok naprzód w stosunku do ówczesnych koncepcji Nowego Wychowania, pojawiających się w czasie określonym przez Ellen Key „stuleciem dziecka”¹⁷ – traktując dzieci nie jako przedmiot rozważań psychologicznych, lecz jako odrębną kategorię społeczną, mającą swoje prawa i przywileje¹⁸.

Ken Robinson, światowej sławy pedagog oraz uznany na arenie międzynarodowej specjalista w dziedzinie edukacji, uważa, że wszyscy ludzie są kreatywni – nie wszyscy jednak znaleźli swój sposób wyrazu. W książce *Uchwycić żywioł* opisuje historię dzieci, które podświadomie robiły wszystko, by dać wyraz swojej naturze poprzez różnorakie aktywności twórcze. Jako przykład podaje Matta Groeninga, który w szkole bez przerwy rysował, do tego stopnia, że zabierano mu kartki, zaś w samej technice rysunku doszedł do takiej wprawy, że potrafił rysować, nie patrząc w ogóle na swoją pracę (by nauczyciel myślał, że jest skupiony na lekcji). W końcu odnalazł swoje powołanie i dziś jest znanym na całym świecie twórcą *The Simpsons*. K. Robinson opisuje wiele historii dzieci, którym się udało, jak to określa, „odnaleźć swój żywioł”. Na podstawie tych opowieści można zauważyć, że dzieci poprzez swoje zachowania (nie zawsze akceptowane przez dorosłych) wyrażają siebie, odkrywają to, czego nie sposób dojrzeć, jedynie patrząc¹⁹.

Anna Craft podkreśla w swojej koncepcji twórczości przez małe „t” (*little „c” creativity*), że twórczość pozwala dostrzegać, nazywać i rozwiązywać trudności dnia codziennego, wyjaśniając przy tym, że cały proces uczenia się wymaga elementów twórczości²⁰. Według założeń programu działającego w Anglii: *Early Years Foundation Stage*²¹ twórczość łączy się z krytycznym myśleniem, co przejawia się w działaniach

¹⁵ Por. J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko*, tłum. B. Hellmann, B. Baczyńska, Podkowa Leśna 1995, s. 103.

¹⁶ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1978, s. 190.

¹⁷ Por. E. Key, *Stulecie dziecka*, wyd. 2, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa 1907.

¹⁸ Por. A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*, Warszawa 1986, s. 35–36.

¹⁹ Por. K. Robinson, L. Aronica, *Uchwycić żywioł. O tym jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, tłum. A. Baj, Kraków 2012, s. 15–21.

²⁰ Por. A. Craft, *Deconstruction or Reconstruction? New Directions in Policies for Creativity in the Early Years*, [w:] *Born Creative*, red. Ch. Tims, London 2010, s. 29–30.

²¹ Early Years Foundation Stage (EYFS) to program działający w Anglii ustanawiający standardy dla nauki, rozwoju i opieki nad dzieckiem od urodzenia do 5. roku życia. Wszystkie zarejestrowane placówki

dziecka – uczeniu się, zabawie, nawiązywaniu relacji z dorosłymi i rówieśnikami²². Sercem twórczości, a także fundamentem do samostanowienia jest tak zwane *possibility thinking*²³, które Monika Modrzejewska-Śmigulska tłumaczy jako myślenie możliwościowe²⁴. Jest to forma myślenia oparta na pytaniach: Co jeśli? (*What if?*), A jeśli? / A gdyby? (*As if*), która umożliwia wizualizację swoich działań. Ta niezwykle ciekawa koncepcja znalazła swoje miejsce w różnych formach edukacji w krajach, takich jak Anglia, Australia, Hiszpania czy USA²⁵.

Arno Stern, niemiecki pedagog, nazywa twórczość śladem, malując widoczną granicę między twórczością dziecka a dorosłego. „Ślad dziecka nie jest nośnikiem żadnego komunikatu i nie jest adresowany do odbiorcy, jak bywa to w przypadku dzieł artysty. Właśnie to sprawia, że ślad ten nie mieści się w ramach sztuki”²⁶. Zdecydowanie sprzeciwia się on freudowskiemu ujęciu²⁷, a także późniejszym koncepcjom powstałym na jego gruncie, według których twórczość dziecka jest czystym wytworem fantazji. Stern pisze, że „ślad nie jest wytworem fantazji (...), chodzi tu o element kodu, który jest częścią jakiejś uporządkowanej całości”²⁸. Arno Stern zwraca uwagę również na to, że obecność osoby znaczącej jest bardzo ważna dla procesu twórczego dziecka. Czasem do nawiązania i podtrzymania relacji wystarczy tylko obecność, słowa stają się zbędne, co autor obrazuje opisem spotkania z dzieckiem niemym²⁹. Jednoznacznie sprzeciwia się usytuowaniu dziecka w określonym stadium rozwoju umysłowego, w efekcie czego dziecko poddawane jest odpowiedniemu programowi edukacji i ocenie twórczości własnej przez dorosłego, zadającego pytanie: „Co to jest?”, a jednocześnie sugerującego, że czymś to powinno być³⁰. Stern wprost oskarża edukację (w tradycyjnym ujęciu) o zabijanie spontaniczności dzieci.

Syn Sterna, Andre, pisze w swoich książkach o tak zwanej ekologii dzieciństwa. W jego rozumieniu oznacza to nie metodę działania, lecz postawę życiową opartą na zaufaniu do dziecka i jego kompetencji. Andre Stern bardzo mocno podkreśla rolę

w tym programie muszą przestrzegać założeń programu; <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage> (dostęp: 14.03.2018).

²² Por. A. Craft, *Deconstruction or Reconstruction?* dz. cyt., s. 30–31.

²³ Por. tamże.

²⁴ Por. M. Modrzejewska-Śmigulska, *Teorie twórczości codziennej*, [w:] *Pedagogika twórczości*, red. K.J. Szmidt, Gdańsk 2007, s. 161–162.

²⁵ Por. A. Craft, *Deconstruction or Reconstruction?* dz. cyt., s. 31.

²⁶ A. Stern, *Odkrywanie śladu. Czym jest zabawa malarska*, tłum. M. Bizub, Gliwice 2016, s. 16–17.

²⁷ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997, [za:] K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 86.

²⁸ A. Stern, *Odkrywanie śladu. Czym jest zabawa malarska*, dz. cyt., s. 19.

²⁹ Por. tamże, s. 92.

³⁰ Por. tamże, s. 117.

swobodnej zabawy w procesie rozwoju dzieci. Apeluje, by nie rozdzielać zabawy od nauki. Dziecko w swojej swobodnej twórczości jest niezwykle wytrwałe, skupione, potrafi pokonywać własne ograniczenia, czego często nie mogłoby osiągnąć, dostając do wykonania zadania z zewnątrz.

Podobne stanowisko zajmuje w tej kwestii Wendy Ellyatt, badaczka zajmująca się wczesnym uczeniem dziecka i jego rozwojem. Zaznacza ona, że „tradycyjne podejście nauczania opiera się na przekazywaniu, gromadzeniu i odtwarzaniu informacji, na założeniu, że musimy ciągle budować, w oparciu o to, co przyswoiliśmy wcześniej. To jak wspinanie po niekończących się schodach, obawiając się jakichkolwiek potknięć czy dziur w ich strukturze”³¹. Uczenie się określa natomiast jako niesamowitą podróż, ogromne odkrycie, rozwój. W trakcie takiego przeżycia pobudza się kreatywność, naturalna potrzeba odkrywania i tworzenia. Z psychologicznego punktu widzenia to właśnie w trakcie zabawy dziecko uczy się najintensywniej³².

O potrzebę współdziałania dorosłych z dziećmi apelują również autorzy książki *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy talenty?* Gerald Hüther i Uli Hauser. Piszą oni, że „odkrywanie siebie w działaniach podejmowanych wspólnie z drugim człowiekiem to dla dziecka wielkie szczęście (...). Każda okazja do wzięcia udziału we wspólnym przedsięwzięciu czy zaangażowanie i przyjęcie odpowiedzialności w jakiejś ważnej sprawie wpływają pozytywnie na rozwój dziecka”³³.

Loris Malaguzzi, twórca filozofii edukacyjnej Reggio Emilia, twierdził, że dziecko posiada 100 języków, za pomocą których wyraża siebie – nie tylko poprzez słowa, ale także poprzez różnego rodzaju twórczość (wyrażoną za pomocą materiałów, narzędzi, zabaw teatralnych, muzyki, symboli). Jednym z kluczowych elementów jego filozofii jest założenie, że dziecko to protagonista, czyli uczeń kompetentny do tego, by tworzyć wiedzę, uczeń ciekawy świata³⁴.

Możemy zatem przyjąć, w oparciu o powyżej scharakteryzowane założenia, że twórczość jest spontanicznym działaniem służącym jednostce do wyrażania siebie oraz do zaspokojenia swojej potrzeby tworzenia, kreowania, uczenia się oraz zabawy.

³¹ W. Ellyatt, *A Science of Learning: New Approaches to Thinking about Creativity in the Early Years*, [w:] *Born Creative*, red. Ch. Tims, London 2010, s. 89.

³² Por. tamże, s. 90.

³³ G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy talenty?*, tłum. A. Lipiński, Słupsk 2014, s. 56–57.

³⁴ Por. C.P. Edwards, L. Gandini, G.E. Forman, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced reflection*, London 1998, s. 67.

Ujęcie metodologiczne badań

Ze względu na reprezentowany przez nas sposób postrzegania dziecka oraz jego twórczości zdecydowaliśmy się na zrealizowanie badań w paradygmacie interpretacyjnym. To w nim odnajdujemy najważniejsze dla nas, jako badaczek, wartości, takie jak: zaangażowane uczestnictwo, odkrywanie sensów i znaczeń ludzkich zachowań i postaw. Uznałyśmy, że odpowiednią metodą badawczą będzie obserwacja uczestnicząca, która pozwoli uchwycić szeroką perspektywę badanego zagadnienia, razem z towarzyszącymi mu zjawiskami.

Obserwacja uczestnicząca powstała w XIX w. jako etnograficzna metoda badań terenowych³⁵, jednak obecna jej postać przybrała formę międzyosobowej interakcji³⁶. Etnograficzne ujęcie koncentruje się na kompleksowym uchwyceniu danej kultury, społeczności wraz z jej wytworami materialnymi oraz niematerialnymi (sensy i znaczenia społecznych interakcji i procesów). Badania terenowe wyróżniają się holistyczną perspektywą, a badacz może wejść w głąb zjawiska poprzez szeroką obserwację badanego procesu³⁷. Earl Babbie podkreśla, że „ten rodzaj obserwacji nadaje się szczególnie, choć nie wyłącznie, do tematów badawczych i studiów społecznych, które nie poddają się prostemu ujęciu ilościowemu. Badacze terenowi mogą rozpoznać wiele niuansów w postawach i zachowaniach, które mogą umykać badaczom stosującym inne metody. (...) Badania terenowe są szczególnie odpowiednie do poznania tych postaw i zachowań, które najlepiej można zrozumieć w ich naturalnym otoczeniu”³⁸. Z kolei Michael V. Angrosino zauważa, że to, co widoczne, wpływa na to, co „odkrywamy”, ale tego nie określa. Etapy badań kreowane są przez procesy badawcze, które występują podczas obserwacji, zatem ważne jest, aby je również dostrzec, bo jeśli tego nie uczynimy, możemy nie zauważyć szerszego kontekstu badanego zjawiska³⁹.

Podjmując się badań jakościowych, należy pamiętać, że żadna analiza nie jest neutralna, a badacz w proces badawczy wchodzi obciążony swoim sposobem postrzegania rzeczywistości, pełen uprzedzeń oraz znaczeń, których nie jest w stanie wyeliminować. Hans G. Gadamer zauważa, że podjęcie się takiego sposobu badania wymaga

³⁵ Por. B. Tedlock, *Obserwowanie uczestnictwa i narodziny etnografii publicznej*, red. K. Podemski, tłum. F. Rogalski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 655, 740.

³⁶ Por. M.V. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, red. K. Podemski, tłum. F. Rogalski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 139.

³⁷ Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, red. A. Kloskowska-Dudzińska, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski i in., Warszawa 2004, s. 309.

³⁸ Tamże, s. 309–310.

³⁹ Por. M.V. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, dz. cyt., s. 139.

„wzięcia udziału w otwartej konwersacji, której uczestnicy dążą do prawdziwego rozumienia”⁴⁰ w oparciu o wypracowany wspólnie kompromis. Dochodzi zatem, jak określa Gadamer, do „fuzji horyzontów”⁴¹, w której – jak wyjaśnia Wilfred Carr – „niedostatki i ograniczenia początkowego rozumienia stają się przejrzyste dla każdego z uczestników”⁴².

W przeprowadzonych dla potrzeb niniejszego artykułu badaniach postanowiliśmy zaufać dzieciom w odniesieniu do ich twórczości i przez uważną obserwację odpowiedzieć na pytania: Czy dzieci są prawdziwie twórcze? W jakich sytuacjach? Czy owa twórczość mówi nam coś o dziecku? Pytania te są jednocześnie problemem badawczym, a znalezienie na nie odpowiedzi stało się celem badań i wyznacznikiem kierunku naszych działań.

Twórczością dzieci, traktowaną jako środek ich ekspresji, zajmowali się w swoich badaniach między innymi przywołani powyżej: Ken Robinson, Arno Stern czy Anna Craft. Podobna problematyka była rozpatrywana również przez innych badaczy, ale często w kontekście czysto teoretycznym (E. Nęcka, C. Rogers, K.J. Szmidt). Przedstawiano też aspekty spontanicznej twórczości dzieci, ale niejako przy okazji badań nad innym obszarem (C. Alvarez).

Tradycyjnie przyjmuje się, że dzieci najwięcej uczą się dzięki wiedzy przekazywanej im przez dorosłych (ujęcie edukacji tradycyjnej, „metoda podawania i przyswajania” Johanna F. Herbart⁴³). W trakcie prowadzonych badań postanowiliśmy przyjrzeć się zjawisku spontanicznej aktywności dzieci, traktując ją jako twórcze działania, które możemy obserwować „na co dzień”. Wynikało to z przekonania, że poprzez uważną obserwację dzieci można dostrzec to, jak bardzo są one kompetentne do dbania o własny rozwój i w jak naturalny dla siebie sposób to czynią – poprzez twórczość i zabawę.

Obserwacja odbyła się we wrocławskiej placówce z nurtu edukacji alternatywnej, której koncepcja pracy opiera się na edukacji demokratycznej, wolnościowej. Dzieci tworzą społeczność zróżnicowaną wiekowo (aktualnie od 3 do 10 lat). W trakcie badań skupiliśmy się na obserwacji 31 dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat). Dorosły w tym miejscu pełni rolę przewodnika, towarzysza dziecięcych aktywności. Praca w placówce odwołuje się do motywacji wewnętrznej uczniów, nie stosuje się tu kar ani nagród. Dzieci niezależnie od wieku mają możliwość samodzielnego decydowania o tym, w jakich zajęciach i aktywnościach będą brały udział, jak będą spędzać czas.

⁴⁰ W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębnik, tłum. K. Liszka, Wrocław 2010, s. 41.

⁴¹ Por. H.G. Gadamer, *Truth and Method*, tłum. J. Weinsheimer, D.G. Marshall, London – New York 2004, s. 350.

⁴² W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, dz. cyt., s. 40.

⁴³ Por. *Pisma pedagogiczne. Jan Fryderyk Herbart*, red. B. Nawroczyński, tłum. B. Nawroczyński, T. Steras, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 49–52.

W trakcie badań postanowiłyśmy przyjrzeć się zjawisku spontanicznej twórczości dzieci w środowisku, które pozwala im na dużą swobodę w doborze aktywności, a przez to wyrażania siebie. Jedna z nas jest nauczycielką w placówce, w której odbyły się badania, zaś druga miała możliwość tę placówkę systematycznie odwiedzać. Obie zatem, choć na różnym poziomie, byłyśmy dzieciom znane. Sprawowanie opieki nad dziećmi i przebywanie z nimi w stałym kontakcie dało możliwość prowadzenia badań z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej w naturalnej dla dzieci sytuacji – nie były one skrepowane obecnością nowej osoby w ich środowisku.

Rejestracja faktów wynikających z obserwacji dzieci okazała się ze strony metodologicznej najtrudniejszym elementem. Notatki sporządzane były kilka razy dziennie. Dziennik obserwacji zawierał zapis faktów, za pomocą tak zwanego języka kamery, oraz nasze własne spostrzeżenia odnośnie do obserwowanych zjawisk. Obserwacja trwała dwa tygodnie, co pozwoliło nam na dostrzeżenie wielu prawidłowości.

Wyniki i ich interpretacja

Istnieją obawy, szczególnie wśród rodziców i mniej doświadczonych pedagogów, że jeśli pozwoli się dzieciom, by samodzielnie wybierały aktywności i zajęcia, nie będą to działania zmierzające do zdobycia czy też pogłębienia wiedzy typowo „szkolnej”. Przeczy temu pogładowi zarówno przykład z Geenevilliers, opisany przez Celine Alvarez w książce *Prawa naturalne dziecka*, jak również wyniki przeprowadzonej obserwacji w placówce we Wrocławiu. Podobnie jak Alvarez⁴⁴ zauważyłyśmy, że dzieci mające całkowitą wolność w doborze swoich aktywności bardzo chętnie zajmowały się matematyką, geografią, astronomią czy też czytaniem i pisanem, i to zarówno w czasie zorganizowanych zajęć, jak i podczas swobodnych aktywności. Już pierwszego dnia zaobserwowaliśmy, że dzieci przebywają w różnych miejscach, zajmując się „czymś”. Trzech chłopców na przykład, w wieku 5–6 lat, siedziało samodzielnie w małej sali przy rozłożonej mapie. Z entuzjazmem szukali na mapie miejsc, które znają, a także odczytywali z mapy nazwy tych, które ich interesują. Innym przykładem była grupa dzieci w wieku 4–7 lat, będąca w kręgu przy oknie i odczytująca kolejno wyrazy zapisane na kartach, które pokazywał im 3,5-letni chłopiec. Kilku chłopców i dwie dziewczynki bawili się w sali sportowej, a to wspinając się na ściance wspinaczkowej, a to robiąc różne akrobacje na drabinkach i innych przyrządach. Były dzieci, które coś malowały, wycinały, kleiły, układały puzzle. Inne dzieci biegały z metrówką i mierzyły wszystko, co napotkały na swej drodze. Były też takie, u których nie dało się jednoznacznie określić aktywności – niektóre wyglądały tak, jakby rozmyślały, inne jakby szukały sobie zajęcia.

⁴⁴ Por. C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, tłum. B. Łyszkowska, Warszawa 2017, s. 96.

W prowadzonych badaniach postanowiliśmy skupić się na uważnej obserwacji dzieci (tak jak jest to wskazane w filozofii Reggio Emilia czy metodzie projektów) oraz dołączaniu do ich aktywności, jeśli wyrażą na to zgodę. Szybko dostrzegłyśmy, że dzieci wykazują się dużą kreatywnością w organizowaniu sobie czasu, a poprzez swoje działania często zapraszają dorosłych do swego świata. W czasie swobodnej twórczości dzieci często były niezwykle skupione, poważne, wychodziły poza swoją strefę najbliższego rozwoju, o której mówi Lew Wygotski⁴⁵, i poprzez doświadczanie i eksperymentowanie odkrywały nowe, dotąd niepoznane obszary wiedzy. Andre Stern nazywa to stanem nieskończonej ciekawości, zachwytem⁴⁶, który może trwać nieprzerwanie, jeśli tylko nie zakłócimy tego poprzez korygowanie dzieci, mówienie im nieustannie, co mają robić lub czego nie robić, czyli przez brak zaufania do ich kompetencji.

Jesper Juul w swojej książce pt. *Twoje kompetentne dziecko* wyjaśnił, że według niego wszystkie dzieci są kompetentne, co oznacza, że – nieustannie dając nam informację zwrotną – mogą nauczyć nas tego, co powinniśmy wiedzieć⁴⁷. Wychodząc z tego założenia, podczas prowadzonej obserwacji, postanowiliśmy przyjrzeć się kompetencjom dzieci. Kiedy dziecko zbierze dużo informacji, zaczyna doświadczać, praktykować, bawić się zdobytą wiedzą – w metodzie projektów nazywa się to odzwierciedlaniem⁴⁸. Zjawisko to dało się zaobserwować w czasie wspomnianych badań, jednak ze względu na obrany kierunek i ich cel, który dotyczył spontanicznej aktywności twórczej, skupiliśmy się na uchwyceniu tego, co dzieci robią w tak zwanym czasie wolnym, jak zarządzają sobą.

Badania pokazały, że dzieci w czasie swobodnej zabawy, w atmosferze bezpieczeństwa, dbają o siebie. Proces twórczy, który zachodził, był niemalże widoczny gołym okiem. Dzieci wymyślały i angażowały się w rozmaite aktywności sprzyjające ich rozwojowi. Po kilku dniach uważnej obserwacji widać było, że poprzez aktywności poszczególne dzieci odkrywają nam część siebie, którą tak łatwo można przeoczyć, gdy nie jest się dość uważnym; gdy nie przyjmie się zaproszenia do ich świata.

W pierwszych dniach obserwacji zauważyliśmy niespełna 4-letniego chłopca, który był bardzo żywy, ciągle się ruszał, biegał, skakał. Na początku wydawał się niesforny. Uważna obserwacja pozwoliła nam jednak dostrzec, że ma on także chwile „wyciszenia”. Już Janusz Korczak w *Momentach wychowawczych* pisał o tendencji dorosłych do zwracania uwagi na dziecko wtedy, gdy nam lub innym przeszkadza. To właśnie

⁴⁵ Por. L.S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, red. L.S. Wygotski, Warszawa 1971, s. 517–530.

⁴⁶ Por. A. Stern, *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*, tłum. B. Niedźwiecka, Gliwice 2017, s. 95–97.

⁴⁷ Por. J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko*, dz. cyt., s. 12.

⁴⁸ Por. I. Szałajska-Kuślakowska, A. Tkaczyńska, H. Tkaczyńska, *Badam, poznaję, wiem... Metoda projektów w edukacji małych dzieci*, Poznań 2015, s. 21.

te momenty pamiętamy, nie zauważamy natomiast, gdy takie dzieci są spokojne, poważne, skupione⁴⁹. Po bliższej obserwacji wspomnianego chłopca dało się zauważyć, że wielokrotnie stwarzał on lub wyszukiwał sytuacje, w których może liczyć, porównywać, mierzyć; zarówno w czasie wolnym, jak i podczas zajęć zorganizowanych. Oto kilka przykładów: w czasie gdy starsze dzieci czytały, chłopiec siedział obok i przeliczał litery (ile jest wszystkich, ile jest „a” w wyrazie); podczas swobodnej zabawy często używał liczydła – licząc, układając koraliki po równo z dwóch stron itp. W przytoczonych sytuacjach można zauważyć, że chłopiec, oprócz niezwykłego zainteresowania światem matematycznym, wykazywał się w spontanicznej zabawie wysokimi zdolnościami matematycznymi. Na potwierdzenie tych obserwacji warto przytoczyć słowa Edyty Gruszczyk-Kulczyńskiej⁵⁰, mówiące o tym, że dzieci ze szczególnymi uzdolnieniami są bardzo twórcze. „Matematyczne ukierunkowanie umysłu”, któremu towarzyszy aktywność twórcza, o czym mówił już pod koniec lat 60. Wadim A. Krutiecki⁵¹, dało się bardzo mocno zauważyć w działaniach owego chłopca.

Polski uczoney z XX w. Aleksander Lewin, opisując najważniejsze elementy koncepcji francuskiego pedagoga Celestyna Freineta, zauważa, że w jego koncepcji swobodna ekspresja dzieci jest najważniejsza i stanowi często punkt wyjścia w nauczaniu różnych przedmiotów. Nie chodzi jedynie o to, by zatrzymać się na tej swobodnej ekspresji, lecz o coś więcej: „mianowicie o to, by pomóc każdemu dziecku udoskonalać jego własne środki ekspresji, ale nie przez wdrażanie go do zubożającego naśladownictwa, lecz przez pogłębianie tego wszystkiego, co przyczynia się do rozwoju jego osobowości, a więc twórczość dziecka, jego twórcze działanie. Nie znaczy to jednak, że dziecko jest pozostawione samo sobie. Akt twórczy ma niewątpliwie charakter indywidualny, ale prezentacja wyników tak pojętej pracy – czy chodzi o rysunek, swobodny tekst, rezultat dociekań badawczych czy taniec – odbywa się w grupie. Reakcja innych osób, które nie są rywalami ani sędziami, lecz tylko rówieśnikami, zachęca do dalszych poszukiwań”⁵².

Biorąc pod uwagę założenia Freineta, w czasie obserwacji przyglądałyśmy się, czy i w tym przypadku występuje prezentacja wyników pracy twórczej. Jak to zostało przedstawione powyżej, twórczość możemy traktować dwojako – jako sam proces, który zachodzi, oraz jako wytwór owego procesu. Nie zawsze jesteśmy w stanie zaobserwować wytwory procesów twórczych dzieci, gdyż pewne rzeczy są ulotne, nie są dziełem artystycznym, lecz chwilą, która się zadziała – procesem samym w sobie. Spostrzegłyśmy jednak, że w atmosferze bezwarunkowej akceptacji, która panuje

⁴⁹ Por. J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, t. I, Warszawa 1958, s. 298.

⁵⁰ Por. M. Pomianowska, M. Stańczyk, *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji*, Warszawa 2017, s. 103.

⁵¹ Por. W.A. Krutiecki, *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*, Moskwa 1968.

⁵² A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*, dz. cyt., s. 121.

w badanej placówce, dzieci bardzo chętnie prezentowały siebie lub swoje wytwory na forum grupy. Kilkakrotnie brałyśmy udział w spontanicznych pokazach teatralnych, tanecznych (break dance), kabaretowych, pacynkowych. Byłyśmy też świadkami wymiany przez dzieci doświadczeń związanych ze zdobytą wiedzą czy też umiejętnością (jak odkrycie „mówika” w komputerze bądź programu związanego z podstawami programowania). W czasie tych prezentacji dzieci z dużym zaangażowaniem wysłuchiwały i przyglądały się osiągnięciom swoich kolegów i koleżanek w grupie. Widać było, że – tak jak pisał Lewin o filozofii Freineta – reakcja innych osób zachęcała dzieci do dalszych aktywności.

Poprzez obserwację rytmu dnia udało się również ustalić, skąd dzieci znają tak różnorodne środki wyrazu i jak to się dzieje, że się nimi tak swobodnie posługują. Dorosli zadbali tutaj o to, by rozwijać w dzieciach podstawowe środki swobodnej ekspresji (muzyczną, teatralną, ustną, pisemną, graficzną, fizyczną, manualną), zgodnie z założeniem L. Malaguzziego, że dziecko ma 100 języków – poprzez szereg aktywności i zajęć, z których dzieci mogą skorzystać.

W Reggio Emilia podkreśla się aspekt twórczości i kreatywności dzieci, dlatego też program nauczania nie jest uniwersalny, ale dostosowany do możliwości i predyspozycji dzieci. To, co udało się zaobserwować podczas badań, pokazuje, jak bardzo różne są dzieci, jak różnorodne są ich zainteresowania i sposób zdobywania oraz odzwierciedlania wiedzy. Dzieci te, poprzez swobodną atmosferę i zaspokojenie ich podstawowych potrzeb, mają w sobie dużo spontaniczności i odwagi w byciu sobą, co uważnemu dorosłemu może dostarczyć wiele wskazówek do tego, jak i czym można zainspirować dzieci, by mogły się rozwijać – każde w swoim tempie.

Wielu badaczy twierdzi, że aby dziecko mogło się uczyć, musi popełniać błędy i mieć możliwość ich dostrzeżenia oraz skorygowania (C. Harteis i in.; N.A. Newton i in.)⁵³. Przeprowadzone badania pokazały, że dzieci w czasie spontanicznej zabawy mają nieograniczoną możliwość poprawiania swoich błędów, bez sugestii czy też wskazówek ze strony dorosłego. Jeden z obserwowanych chłopców kilkakrotnie układał koraliki, zakładając, że jest po równo, lecz po przeliczeniu orientował się, gdzie popełnił błąd i podejmował próby poprawy aż do momentu, gdy wszystko się zgadzało. Za każdym razem szło mu to coraz sprawniej i szybciej. Gdyby pojawił się dorosły, mówiący mu, gdzie ma przełożyć koraliki i ile, ten skomplikowany proces myślowy, pełne skupienie i uwaga na pewno by nie wystąpiły w takiej skali, jak to zaobserwowano.

Takie zjawisko opisała C. Alvarez w książce *Prawa naturalne dziecka*, będącej efektem zrealizowanego przez nią eksperymentu w oddziałach przedszkolnych szkoły, który polegał na przeprowadzeniu nauczania według, opracowanych na podstawie badań naukowych, zasad rządzących procesem uczenia się i rozwoju dzieci, które

⁵³ Por. P. Fortuna, *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, Sopot 2013, s. 128–129.

autorka nazywa „prawami naturalnymi dziecka”. Badaczka skonstruowała pierwsze prawo uczenia się, które brzmi następująco: „Aby przyswoić sobie wiedzę, musimy być aktywni i zaangażowani oraz musimy bezpośrednio dostrzegać nasz błąd, aby móc wiedzę skorygować”⁵⁴. C. Alvarez dodaje, iż „warto przy okazji zauważyć, że w przypadku aktywności, w które dzieci angażują się spontanicznie, mają one możliwość natychmiastowej korekty błędów. Dziecko koryguje predykcje samodzielnie, bez pomocy dorosłego. W takich okolicznościach nauka jest niezwykle szybka”⁵⁵.

Należy jednak podkreślić, że dzieci nie są w stanie całkowicie samodzielnie odkrywać wszystkiego – potrzebują do tego również wsparcia i przewodnictwa kogoś bardziej kompetentnego w danej dziedzinie. Richard E. Mayer w swojej publikacji wykazał, że dzieci, które samodzielnie odkrywały coś w danej dziedzinie, miały z tym większą trudność, a ich nauka była przez to mniej skuteczna niż przy wsparciu osoby doświadczonej⁵⁶. Dlatego powinniśmy współdzielić uwagę z dzieckiem i wspierać je w procesie zdobywania wiedzy. By tak mogło być, interakcja między dorosłym a dzieckiem musi zostać zindywidualizowana⁵⁷.

W placówce, w której przeprowadzane były badania, na jednego dorosłego przypada maksymalnie 9 dzieci, co pozwala na indywidualne wspieranie w aktywnym doświadczaniu przez nie świata. Jest to trudne do zrealizowania, kiedy pod opieką dorosłego znajduje się zbyt duża grupa.

Na wyniki prowadzonych obserwacji wpływ miało niewątpliwie to, że obie – występując w roli badaczek – pełniłyśmy również ważną rolę w życiu dzieci, jako osoby im już wcześniej znane. Mimo że w trakcie obserwacji starałyśmy się nie wpływać na przebieg dnia, nie można jednoznacznie wykluczyć wpływu naszej obecności i obserwacji na oferowane dzieciom aktywności. Jednak, co istotne, obserwacje prowadziłyśmy pod kątem spontanicznych działań twórczych dzieci, nie zaś proponowanych im zajęć. Warto zwrócić uwagę na to, iż dzieci biorące udział w badaniu wykazywały się bardzo dużą samodzielnością i odpowiedzialnością za siebie. Organizowanie sobie czasu wolnego jest dla nich czymś naturalnym. Aby uzyskać szerszą perspektywę, należałoby przeprowadzić badania w innych środowiskach (np. przedszkole tradycyjne).

Za pomocą wybranej metody badań, jaką była obserwacja uczestnicząca, udało się uzyskać dane, które trudno byłoby zebrać przy użyciu badań ilościowych lub innych metod charakterystycznych dla badań jakościowych. Zasadne wydawałoby się natomiast, w przyszłości zastosowanie metody indywidualnych przypadków, by wyjaśnić

⁵⁴ C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, dz. cyt., s. 71.

⁵⁵ Tamże, s. 71.

⁵⁶ Por. R.E. Mayer, *Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction*, „The American Psychologist” 59(2004)1, s. 14–19, [za:] C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, tłum. B. Łyszkowska, Warszawa 2017.

⁵⁷ Por. C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, dz. cyt., s. 77.

związki przyczynowo-skutkowe, na przykład – dlaczego u niektórych dzieci nie dostrzeżono owej spontanicznej aktywności twórczej?

Podsumowanie

Jak wspominałyśmy w pierwszej części niniejszego artykułu, wiele czynników wpływa na twórczość dzieci. Język pedagogiki przechodzi nieustanne przeobrażenia – zmienia się chociażby podejście do edukacji, do wychowania, do dzieci, a także samo rozumienie twórczości oraz sposoby jej wyrazu.

Wśród wielu teorii dotyczących twórczości, kryteriów jej analizy, istotnych cech, można nie dostrzec potrzeby pozostawienia dziecku swobody w tworzeniu, które jest środkiem do wyrażenia siebie. W dzisiejszym świecie swoboda ta jest postrzegana jako luksus, bowiem w teatrze codzienności zakładamy na naszą twarz zbyt wiele masek, dzięki którym możemy dopasować się do większości lub określonej sytuacji⁵⁸. Nie możemy jednak zapominać, że samostanowienie, samookreślenie, czyli wolność w wyrażaniu siebie, jest przede wszystkim naszym prawem, jedną z najważniejszych naszych potrzeb. Aby dziecko mogło być twórcze, konieczne jest zapewnienie mu takiego środowiska, by mogło się w nim w pełni rozwijać.

Twierdzenie, że wszystkie dzieci są twórcze, jest tak powszechne wśród pedagogów, jak i jego przeciwieństwo – tylko niektóre dzieci są twórcze. Powinniśmy sobie jednak zdawać sprawę z tego, że to drugie stwierdzenie jest krzywdzące dla dziecka, bowiem pojawia się niebezpieczeństwo ograniczenia jego twórczości, co może stać się barierą w dążeniu do samorozwoju. Twórczość dziecka traktujemy jako zaproszenie do jego intymnego świata, w którym nasza obecność jest dla niego istotna.

Twórczość rozumiana jako spontaniczna aktywność dziecka nie stawia kryteriów ani wymagań, pozwala natomiast działać i dążyć do celu obranego przez dziecko, a nie dogmatycznie ustalonego przez osobę dorosłą. Poprzez takie działanie dziecko pozostaje w symbiozie ciała i umysłu, uczy się całym sobą. Na koniec pragniemy przytoczyć słowa Kena Robinsona, które są kwintesencją przeprowadzonych badań: „Nie istnieje utopia edukacji, możemy jedynie podejmować ciągły wysiłek, by stworzyć jak najlepsze warunki dla żywych ludzi w prawdziwych społecznościach i w nieustannie zmieniającym się świecie. To właśnie oznacza życie w złożonym i dynamicznym systemie. Potrzeba jest pilna. Doświadczenie edukacji zawsze jest osobiste, ale problemy w coraz większym stopniu globalne”⁵⁹.

⁵⁸ Por. E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2011.

⁵⁹ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Kraków 2015, s. 298.

Bibliografia

- Angrosino M.V., *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, red. K. Podemski, tłum. F. Rogalski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Alvarez C., *Prawa naturalne dziecka*, tłum. B. Łyszkowska, CoJaNaTo, Warszawa 2017.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, red. A. Kloskowska-Dudzińska, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Carr W., *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębiak, tłum. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Craft A., *Deconstruction or Reconstruction? New Directions in Policies for Creativity in the Early Years*, [w:] *Born Creative*, red. Ch. Tims, Demos, London 2010.
- Edwards C.P., Gandini L., Forman G.E., *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflection*, Ablex Publishing Corporation, London 1998.
- Ellyatt W., *A Science of Learning: New Approaches to Thinking About Creativity in the Early Years*, [w:] *Born Creative*, red. Ch. Tims, Demos, London 2010.
- Fortuna P., *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Gadamer H.G., *Truth and Method*, tłum. J. Weinsheimer, D.G. Marshall, Bloomsbury Academic, London – New York 2004.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy talenty?*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Juul J., *Twoje kompetentne dziecko*, tłum. B. Hellmann, B. Baczyńska, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 1995.
- Juul J., *Your Competent Child. Toward New Basic Values for the Family*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2001.
- Key E., *Stulecie dziecka*, wyd. 2, tłum. I. Moszczeńska, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1907.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. I, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, t. I, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
- Krutiecki W.A., *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*, Izdatielstwo „Profeszczenieje”, Moskwa 1968.
- Lewin A., *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.
- Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding*, The Pennsylvania State University, Pennsylvania 1999.
- Modrzejewska-Świgulska M., *Teorie twórczości codziennej*, [w:] *Pedagogika twórczości*, red. K.J. Szmidt, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Piechota A., Tokarz A., *Zastosowanie analizy konstytucji znaczenia (MCA) w badaniu motywacji do twórczości artystycznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 10(2014)1.

- Pisma pedagogiczne. Jan Fryderyk Herbart*, red. B. Nawroczyński, tłum. B. Nawroczyński, T. Steras, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967.
- Pomianowska M., Stańczyk M., *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Robinson K., Aronica L., *Uchwycić żywioł. O tym jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2012.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.
- Schacht-Petersen Z., *Pedagogika autorytarna – źródło problemów w komunikacji interpersonalnej w szkole*; <http://www.jezyk-serca.pl/pedagogika-autorytarna> (dostęp: 14.03.2018).
- Stern A., *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*, tłum. B. Niedźwiecka, Wydawnictwo Element, Gliwice 2017.
- Stern A., *Odkrywanie śladu. Czym jest zabawa malarska*, tłum. M. Bizub, Wydawnictwo Element, Gliwice 2016.
- Szałajska-Kuśkowska I., Tkaczyńska A., Tkaczyńska H., *Badam, poznaję, wiem... Metoda projektów w edukacji małych dzieci*, Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren, Poznań 2015.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Tedlock B., *Obserwowanie uczestnictwa i narodziny etnografii publicznej*, red. K. Podemski, tłum. F. Rogalski, [w:] *Metody badań jakościowych*. t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Wygotski L.S., *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, red. L.S. Wygotski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dagmara Lewandowska
 Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych,
 e-mail: lewandowska.dsw@gmail.com

Kamila Lipka
 Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych,
 e-mail: kamila.lipka@o2.pl