

Małgorzata Suświllo

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.07>

ORCID: 0000-0003-1321-4385

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

psus@uwm.edu.pl

Sztuka mała czy wielka? Refleksje nad twórczością dziecka

Summary

Art tiny or great? Reflections on the creativity of a child

This paper primarily aims to present, both theoretically and empirically, the art of children at the early education stage. In the first part of the paper I present theoretical foundations and exemplary studies of the creativity of children aged 4–9. In the empirical part I present results of the study of plastic and literary art of third-graders (age 9–10), undertaken under influence of music. In the study the method of observation and analysis of products were applied. The results show that children's creativity bears features of an intellectual activity and it is saturated with children's experiences, which is demonstrated by the adequate titles of their literary and plastic art works as well as by the descriptions of the music flow.

Keywords: art, creativity, music, child

Słowa kluczowe: sztuka, twórczość, muzyka, dziecko

Wprowadzenie

Definiowanie pojęcia „sztuka” nie jest ani proste, ani jednoznaczne. W starożytności i średniowieczu sztukę pojmowano bardzo szeroko, jako sztuki piękne, rzemiosło, a także jako zespół reguł czy wiedzę fachową. Sztuki dzielono według tego, czy wymagają one wysiłku umysłowego (*liberales* – wolne, wyzwolone) czy fizycznego (*vulgares* – pospolite, mechaniczne). W okresie Odrodzenia wyłączono z zakresu sztuki rzemiosło i nauki, a dołączono poezję, choć już była ona uznawana za sztukę (*umiejętność*) przez Arystotelesa. Jak zauważa Władysław Tatarkiewicz (1988), pojęcie „sztuka” ewoluowało przez kilka stuleci, aby w XIX wieku przyjąć zawężone znaczenie do sztuk pięknych. W definiowaniu sztuki autor proponuje odnalezienie cech swoistych, które odróżniają ją od innych czynności ludzkich. Wyróżnia sześć cech, nazywając je jednocześnie definicjami: 1. *Cechą swoistą sztuki jest to, że wytwarza piękno. [...]* 2. *Cechą swoistą sztuki jest to, że odtwarza rzeczywistość. [...]* 3. *Cechą swoistą sztuki jest to, że nadaje rzeczom kształt. [...]* 4. *Cechą swoistą sztuki jest ekspresja. [...]* 5. *Cechą swoistą sztuki jest, że wywołuje przeżycia estetyczne. [...]* 6. *Cechą swoistą sztuki jest, że wywołuje wstrząs* (Tatarkiewicz 1988: 40–44). Tatarkiewicz zaznacza jednak, że definiowanie sztuki jest trudne i każdy może definiować

ją jak chce. Sztuka pełni w życiu człowieka wiele funkcji i jest nieodłącznym elementem jego wykształcenia humanistycznego. Wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę to kluczowe pojęcia wychowania estetycznego, której główną propagatorką w okresie powojennym jest w Polsce Irena Wojnar. W XXI wieku, kiedy to w świecie zaczyna dominować, jak powiada I. Wojnar (2000), natarcywa konsumpcja i egoistyczna filozofia życia, nabierają one (wychowanie do i przez sztukę) szczególnego znaczenia i są sprawą kluczową – „jeżeli pragniemy bronić humanistycznego człowieczeństwa i wysublimowanej »tkanki ludzkiej«, określonej przez tradycję »Paideii«” (Wojnar 2000: 171–172). Sztuka tworzy człowieka, człowiek zaś tworzy sztukę. Wychowanie przez sztukę stanowi pierwszy i zarazem podstawowy krok do samokształcenia i samowychowania, a w konsekwencji do samorealizacji, którą Józef Górniewicz (1995) uznaje za jedną z ważniejszych kategorii pedagogicznych. Zanim jednak człowiek odkryje w sobie potrzebę samorealizacji w sztuce, musi przejść przez kolejne „stopnie wtajemniczenia”, którymi są występujące po sobie etapy rozwoju we wszystkich sferach i zdobywane w nich doświadczenia w zakresie ekspresji twórczej.

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja podejść do twórczości ze szczególnym uwzględnieniem twórczości dziecka i jej wytworów. Teza o dużych możliwościach rozwojowych dziecka w tym zakresie poparta będzie egzemplifikacją badań innych autorów i własnych.

Koncepcje i podejścia do twórczości

Twórczość definiowana jest na wiele różnych sposobów i jest obiektem zainteresowania nie tylko różnych dyscyplin naukowych, w tym filozofii, psychologii, socjologii, antropologii, pedagogiki, ale także biznesu. Wielkie korporacje sprawdzają kandydatów do pracy pod względem oryginalności rozwiązywania problemów i umiejętności współdziałania w zespole. W psychologii twórczość rozumiana jest elitarnie „jako aktywność nielicznych, wybitnych jednostek (głównie uczonych, artystów i wynalazców), która owocuje dziełami o doniosłym znaczeniu dla ludzkości” (Nęcka 2001: 783–784) albo egalitarnie jako aktywność potencjalnie twórczą „nieprowadzącą do znamienitego dzieła, jednak zawierającą typowe składniki procesu twórczego, na przykład przeformułowanie problemu, nietypowe skojarzenia lub transfer wiedzy z jednej dziedziny do drugiej dzięki zastosowaniu analogii” (Nęcka 2001: 784). W systemowym ujęciu twórczości Edward Nęcka wyróżnia trzy funkcjonujące koncepcje:

- 1) koncepcja „inwestycyjna” – opracowana przez R. Sternberga i T. Lubarta – polegająca na wyszukiwaniu mało popularnych tematów i tworzeniu po jakimś czasie oryginalnych publikacji (zastosowana jest tu metafora rynku, gdzie towar kupuje się tanio, a sprzedaje drogo), ale także na inwestowaniu w siebie przez twórcę;
- 2) koncepcja transgresji Józefa Kozińskiego – jako wykraczanie poza to, co już wcześniej osiągnięto, jako przekraczanie granic wynikające z potrzeby potwierdzenia własnej wartości przez człowieka;

- 3) koncepcja Mihaly Csikszentmihayi – według którego proces twórczy polega na ustawicznym krążeniu idei w systemie, składającym się z trzech podsystemów: domeny jako określonej dyscypliny czy obszaru aktywności, pola jako systemu standardów i ocen wydawanych np. przez ekspertów, krytyków, recenzentów i osoby jako konkretnego człowieka „zanurzonego w dziedzinie” i działającego zgodnie z jej specyficznymi kodami.

Ostatnia z wymienionych koncepcji stała się fundamentem specyficznego sposobu myślenia o kreatywności przez Howarda Gardnera, który używa pojęcia „umysł kreatywny”, zaliczając go do tzw. „pięciu umysłów przyszłości” obok dyscyplinarnego, syntetyzującego, respektującego i etycznego (Gardner 2009). Warto tu zaznaczyć, że pojęcie „kreatywność” w polskiej psychologii twórczości oznacza bardziej cechę człowieka niż proces, natomiast Gardner używa pojęcia *creativity* dla określenia zarówno cechy, jak i samego aktu działania. Według niego poznanie jakiejś dyscypliny i nauczanie się myślenia jej kategoriami jest niezbędne dla zaistnienia procesu twórczego. Jednak, jak uważa H. Gardner (2009), równie ważne jest myślenie syntetyzujące, polegające na przyswojeniu różnych perspektyw (źródeł, dyscyplin) i połączenie ich w spójną całość. Choć wyjaśnianie przez Gardnera teorii „umysłów przyszłości” nie do końca jest przejrzyste i przekonujące, to należy zgodzić się z tym, że do zaistnienia procesu twórczego potrzebne są pewne niezbędne elementy, które mają charakter osobowy (temperament, inteligencja, style poznawcze, psychotyczność i otwartość), społeczny (do tworzenia zespołowego oraz kontekst społeczny, w którym dana jednostka podejmuje aktywność twórczą), opanowanie choćby jednej dziedziny (obszaru, dyscypliny wiedzy), składowe poznawcze (uwaga, percepcja i wyobrażenia, kategoryzowanie, pamięć, myślenie) oraz składniki emocjonalno-motywacyjne (emocje, motywacja, wgląd) (Nęcka 2001).

Można też mówić o różnych podejściach w rozumieniu twórczości. Wspomniani wyżej Robert J. Sternberg i Todd I. Lubart oraz James C. Kaufman i Jean E. Pretz (2005) wyróżniają następujące alternatywne podejścia do myślenia o twórczości i jej badania:

- 1) podejście mistyczne – myślenie o twórczości zabarwione wierzeniami mistycznymi, według których twórczość bazuje na boskiej interwencji (np. Platon) lub oddziaływaniu demona (R. Kipling) i niektórzy do dziś wierzą, że twórczości nie można poddawać badaniom naukowym, bo jest procesem mocno uduchowionym;
- 2) podejście pragmatyczne – pierwotnie myślenie o twórczości koncentrowało się na jej rozwijaniu, w drugiej kolejności na jej zrozumieniu, lecz bez testowania wartości pomysłów. Zalicza się tu twórcę „myślenia lateralnego” Edwarda de Bono, twórcę „burzy mózgów” Alexa Osborna, Williama Gordona, który rozwinął metodę zwaną synektyką, Jamesa Adamsa i Rogera von Oecha – twierdzących, że ludzie mogą stać się kreatywni przez rozpoznawanie i usuwanie psychicznych zahamowań; w tym podejściu ważniejsza jest praktyka niż teoria a podejście to może być użyteczne, bo jest widoczne publicznie;
- 3) podejście psychodynamiczne – podstawę tego podejścia stanowi założenie, że twórczość wyrasta z napięcia między uświadomioną rzeczywistością a nieświadomymi

- popędami. Według Freuda prace pisarzy i artystów są sposobem wyrażania nieświadomych pragnień w publicznie akceptowalny sposób. Późniejsi psychoanalitycy wprowadzili do twórczości koncepcję adaptacyjnej regresji i przepracowania;
- 4) podejście psychometryczne – zapoczątkował je Joy P. Guilford, który opracował narzędzia do badania „myślenia dywergencyjnego” – testy zwane „paper-and-pencil tasks”, które były rozwijane przez innych psychologów;
 - 5) podejście poznawcze – poszukuje się tu rozumienia reprezentacji umysłowych i podstaw procesów myśli twórczych. Jeden z reprezentantów tego podejścia – Robert Weisberg uważa, że twórczość obejmuje zasadniczo uporządkowane procesy poznawcze, przynosząc niezwykle wytwory. Do podejścia tego zaliczane też są badania obejmujące symulacje komputerowe (opisywane przez Bodena), których celem jest naśladowanie myślenia kreatywnego człowieka;
 - 6) podejście społeczno-osobowościowe (personalistyczne) i społeczno-poznawcze – nacisk kładzie się na zmienne osobowościowe, motywacyjne i środowisko socjokulturowe jako źródła twórczości;
 - 7) podejście ewolucyjne – zapoczątkowane przez Donalda Campbella zakłada, że pewne mechanizmy stosowane do badania ewolucji organizmów mogą mieć zastosowanie w badaniu ewolucji pomysłów. Podstawowym założeniem jest istnienie dwóch stopni w generowaniu i rozprzestrzaniu się twórczych pomysłów: ślepe wahania (*blind variation*) oraz wybiórcze zatrzymywanie (*selective retention*);
 - 8) podejście zintegrowane (konfluencyjne) – dla zrozumienia twórczości proponuje się systemowo rozwinięty model badawczy, zaś ostateczną teorią konfluencyjną jest proponowana przez Sternberga i Lubarta „inwestycyjna teoria twórczości”.

Autorzy prezentowanych wyżej podejść poddają też analizie występowanie w poglądach badaczy różnych rodzajów uczestnictwa w tworzeniu, które rozpatrywane są w zależności od przyjętego modelu twórczości. Na przykład A. Maslow wyróżnia twórczość pierwotną i wtórną, T.B. Ward i jego koledzy mówią o twórczości nieustrukturalizowanej, ustrukturalizowanej lub systematycznej. Jak zauważa Sternberg (Sternberg i in. 2005), rodzaje uczestnictwa w tworzeniu można rozpatrywać ze względu na poszczególne jednostki, jednak w zależności od stopnia interakcji jednostki z innymi należy brać pod uwagę jej indywidualne cechy oraz kontekst społeczny, w którym dana jednostka tworzy.

Twórczość dziecka w badaniach różnych autorów

Wobec pewnych, wskazanych wyżej, uwarunkowań i podejść do tworzenia nazywanie aktywności dziecka twórczością a jej wytworów sztuką może budzić i pewnie u niektórych sceptyków budzi wątpliwości. Krzysztof J. Szmidt (2007) mówi o dwóch stanowiskach w sporze o twórczość dziecka: elitarno-przedmiotowym i podmiotowo-humanistycznym, traktujących w sposób odmienny aktywność dziecka. Pierwsze z nich kwestionuje tezę o twórczości dziecięcej, a zwolennicy tegoż stanowiska uważają wręcz, że do 10. roku życia dzieci nie są twórcze. Zwolennicy drugiego podejścia mówią, że dzieci są naturalnie

twórcze i przejawiają wiele zachowań posiadających znamiona oryginalności. Szmidt proponuje swoje kompromisowe wyjście z tego sporu mówiąc, że dzieci mogą być twórcze w pewnych dziedzinach – „twórczość dzieci przejawia się najpełniej w nieco innych formach (dziedzinach) niż nauka, technika, działalność społeczna, a jej cechami swoistymi są: ciekawość poznawcza, fantazjowanie, gra wyobraźni, zabawy tematyczne i konstrukcyjne oraz plastyka” (Szmidt 2007: 175–176).

Prawdą jest, że gdyby twórczość i jej wytwór, czyli twórcze dzieło dziecka mierzyć miarą typową dla działalności i dzieł człowieka dorosłego (czytaj: profesjonalnego twórcy), to oczywiście mogłoby się okazać, że nie jest to ani twórczość, ani dzieło. Podobny pogląd głosi Ken Robinson (2015), przypisując każdemu człowiekowi posiadanie mocy będącej źródłem kreatywności w różnych dziedzinach ludzkiego życia, a jednocześnie podkreślając znaczenie rozwijania biegłości w zakresie umiejętności, wiedzy i pomysłowości.

Twórczość dziecka opiera się na bezinteresowności i przyjemności działania, a więc posiada cechy zabawy. Oczywiście, im dziecko jest starsze, tym bogatszy jest jego zasób pojęć, zakres wiedzy i doświadczeń społecznych. Stopniowo przechodzi ono od działalności spontanicznej, niezamierzonej do działalności intencjonalnej, zaplanowanej, a także od aktywności zindywidualizowanej, posiadającej cechy egocentryczne, do aktywności uspołecznionej zarówno w zakresie współpracy, jak i rywalizacji, ale też wykazującej cechy empatycznego zaangażowania. Badania polskie nad twórczą aktywnością dzieci prowadzone w ostatniej dekadzie m.in. przez Janinę Uszyńską-Jarmoc (2003), Hannę Krauze-Sikorską (2006), Urszulę Szuścik (2006) oraz innych autorów ujawniają ogromne możliwości twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W badaniach Uszyńskiej-Jarmoc (2003) nad zdolnościami twórczymi w dziedzinie plastycznej i werbalnej część 3–9-latków prezentowała wysoki poziom tych zdolności tylko w jednym obszarze, inne zaś w obydwu obszarach jednocześnie.

Krauze-Sikorska (2006) badała twórczość dziecka w zakresie działalności plastycznej, a analizie poddała nie tylko składniki związane z oceną prac plastycznych, ale przeprowadziła także analizę rozwoju myślenia twórczego, zwracając uwagę na interpretacje symboliczne, elastyczność i oryginalność myślenia, wyobraźnię oraz na pojawiające się w procesie tworzenia emocje, używając za T. Kocowskim nazwy „emocje filokreatywne” (ciekawość, radość, sympatia interpersonalna). Choć badania te nie uwzględniały sfery werbalnej, jak u J. Uszyńskiej-Jarmoc, to pośrednio sfera ta także ujawniła się poprzez werbalne opisywanie emocji. Badania te ujawniły, że „im sprawniej dziecko posługiwało się kodem werbalnym, tym bardziej twórczy był efekt jego działań” (plastycznych – przypis M.S.) (Krauze-Sikorska 2006: 237).

Podobne wyniki w badaniu twórczości werbalnej i plastycznej dzieci przedszkolnych osiągnęła U. Szuścik (2006). Poddając analizie adekwatność znaczenia słowa i znaczenia rysunku, zauważyła, że wraz z wiekiem adekwatność ta się rozwija. Fakt ten wiąże się z dynamiką rozwoju procesów poznawczych dziecka w wieku przedszkolnym. O ile dziecko trzyletnie koncentruje się na samej czynności działania i bezpośredniego doświadczania wzrokowego, czasami nazywając swoją bazgrołę, to od 4 lat coraz wyraźniejszy

jest udział słowa w przebudowie rysunku dziecka (twórczości rysunkowej). Jak pisze autorka: „Dziecko (6-letnie – przypis M.S.) wypracowuje obraz przedmiotu w schemacie rysunkowym, który staje się znakiem plastycznym przedmiotu. W toku rozwoju dziecko tworzy w zakresie słowa i rysunku struktury systemów znaczących” (Szuścik 2006: 171).

Badania nad twórczością językową dzieci w wieku wczesnoszkolnym (w zakresie języka mówionego i pisanego) prowadziła m.in. Ewa Filipiak (1995), analizie poddając takie składowe, jak twórczość leksykalna, twórczość syntaktyczna, twórczość semantyczna i twórczość tekstowa. Uwzględniając w narracjach dziecięcych dwa wymiary aktywności językowej: produktywność i twórczość, wyłoniła występowanie czterech typów tejże aktywności: „twórczy-produktywny”, „twórczy-nieproduktywny”, „nietwórczy-nieproduktywny”, „nietwórczy-produktywny”. Filipiak zauważa zagrożenia dla twórczości językowej z powodu niekorzystnego przebiegu procesu kształcenia – z jednej strony, z drugiej zaś – korzystny wpływ edukacji, jednak tylko w klasie pierwszej, na twórczość pisemną uczniów (Filipiak 1995: 175).

Coraz więcej badań prowadzi się też nad twórczością muzyczną dzieci. Jednym z ważniejszych uwarunkowań tworzenia w obszarze muzyki jest wyobraźnia muzyczna (melodyczna i rytmiczna), pozostająca, jak to zauważa Ewa Zwolińska (1997), w ścisłym związku z myśleniem. Magdalena Zmysłowska (2009) opisuje rozwój umiejętności improwizowania w śpiewaniu swojej córki, która w wieku 15 miesięcy zaśpiewała swoją pierwszą „własną” piosenkę. Od drugiego roku życia dziewczynka wyśpiewuje piosenki, mające charakter narracji – opowiadań o przeżyciach z całego dnia, w które wplata fragmenty znanych piosenek oraz teksty wymyślone na bieżąco.

Wspomniane wyżej badania pokazują, że twórczość dziecka jest procesem myślowym, którego przebieg najczęściej i chyba najłatwiej poddaje się badaniu w działaniach artystycznych (wizualnych/plastycznych, muzycznych, werbalnych, ruchowych czy też formach łączących różne rodzaje ekspresji, jak np. drama czy teatr). Każda z tych form wymaga odrębnego, poza myślowym, umocowania w potencjale uzdolnień specjalnych i każda odgrywa znaczącą rolę w rozwoju dziecka.

Przykład twórczości dzieci

Uznając za Anną Craft (2000), że skojarzenia są cechą myślenia twórczego, a akt tworzenia jest procesem rozwiązywania problemów i myśleniem, przeprowadzono pod moim kierunkiem badania w klasie III szkoły podstawowej w jednej z olsztyńskich szkół. Ich celem była próba uchwycenia skojarzeń wywołanych u uczniów wybranymi utworami muzycznymi¹. Rozwiązywaniem problemów było w tym przypadku odkodowanie znaczeń zawartych w prezentowanych utworach i stworzenie prac pisemnych (twórczość językowa) oraz prac plastycznych (twórczość wizualna). Utwory zostały dobrane w ten

¹ Utwory zostały wybrane na podstawie propozycji zawartych przez Marię Przychodzińską w książce pt. *Słuchanie muzyki w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa 1990. Tam też znajdują się opisy wybranych utworów pod względem nastroju i budowy.

sposób, aby dzieci miały możliwość przeżywania różnych nastrojów i nadawania muzyce własnych znaczeń. Zastosowanie wybranych utworów muzyki tzw. programowej było tu zabiegiem celowym, gdyż utwory takie przeznaczone są do słuchania w klasach początkowych. W ich doborze kierowano się opisem zawierającym konstytutywne cechy danego utworu, stworzonym przez Marię Przychodzińską (1990). Percepcja muzyczna wymaga procesu aktywnego konstruowania, dzięki któremu napływające informacje są organizowane w pewną formę własnej reprezentacji świata zewnętrznego. Mówiąc prościej, akt percepcji jest sposobem indywidualnego (jednostkowego) odczuwania i myślenia o innych ludziach lub przedmiotach determinującym sposób, w jaki są kategoryzowani. Kłasyfikowanie jawnych cech muzyki jest zarówno procesem emocjonalnym, jak i logicznym (Button 2006).

Uczniowie tworzyli prace do następujących utworów:

1. *Łabędź* – Camille Saint-Saëns
2. *Słoń* z cyklu *Karnawał zwierząt* – Camille Saint-Saëns
3. *Walc kwiatów* z baletu *Dziadek do orzechów* – Piotr Czajkowski
4. *Preludium h-moll nr 28 op. 6* – Fryderyk Chopin
5. *Marzenie* – Robert Schumann
6. *Marsz Radeckiego* – Johann Strauss
7. *Walc* z baletu *Maskarada* – Aram Chaczaturian
8. *Serenada lalki* – Claude Debussy

Metoda

W badaniach zastosowano dwie metody: obserwację sytuacyjną i analizę dokumentów (analizę wytworów pracy). Pierwsza z metod podobna jest w swej naturze do eksperymentu naturalnego, gdyż wprowadzanie nowego bodźca – muzyki – przebiega w warunkach naturalnych – w klasie szkolnej podczas lekcji. W miejsce pomiaru początkowego i końcowego, czym obwarowany jest eksperyment, obserwuje się ujawnianie zachowań pożądanых przez badacza (Karwowska-Struczyk, Hajnicz 1998). Druga ze wspomnianych wyżej metod polega na opisie i interpretacji szeroko rozumianych wytworów (dokumentów), dlatego też możemy tu mówić o interpretatywnym podejściu do badań.

Przebieg badań

Badania trwały osiem tygodni (od marca do czerwca 2008) w jednej z olsztyńskich szkół podstawowych. Zadaniem dzieci było wysłuchanie utworu i opisanie przeżyć z nim związanych w formie plastycznej lub pisemnej (po cztery utwory na każdą z form). Dzieci mogły wybrać dowolną technikę plastyczną i dowolny gatunek literacki.

Opis i analiza

Mieczysław Łobocki (2007) analizę rysunków zalicza do badań opisowych, w których stanowi ona próbę interpretacji twórczości rysunkowej na podstawie opisu treści, barw, formy i warunków, w jakich te prace powstały.

Przykłady twórczości plastycznej

Po wysłuchaniu utworu Camille Saint-Saënsa powstało 16 wielobarwnych prac plastycznych z mieszaną temperaturą barw, z lekką przewagą zimnych. Prawie we wszystkich pracach występowała postać ludzka z próbami jej dynamizowania, imitowania ruchu przez wygięcie kończyn.

Przykładowe tytuły prac plastycznych, nadane przez uczniów do utworu *Łabędź* z podziałem na płeć. Dziewczęta: *Taniec na królewskim dworze*, *Romantyczny taniec*, *Taniec*, *Balet na deszczu w dżungli*, *Dom Marzeń*, *Pożegnanie rodziny*, *Syrenka i skrzypce*, *Balet na lodzie*, *Szczęśliwe zakończenie*, *Oaza spokoju*, *Gra na instrumentach*.

Chłopcy: *Zachód słońca i tęcza*, *Zachód słońca*, *Para zakochana*, *Wybuch wulkanu sąd rejonowy*. Większość prac oddała nastrój utworu. Niektóre z nich były bardzo ekspresywne, np. *Balet w dżungli* czy *Taniec na królewskim dworze*. Dzieci trafnie odebrały intencję programową zawartą przez kompozytora w utworze, który wykonywany bywa często jako taniec, a jak zauważa M. Przychodzińska (1990), mają go w swym repertuarze tancerki baletu klasycznego.

Przykłady twórczości językowej (pisemnej)

Po wysłuchaniu *Preludium h-moll op. 28 nr 6* Fryderyka Chopina badani uczniowie przystąpili do pisania prac pisemnych. Odkodowanie nastroju muzycznego oddawały następujące określenia: „uczucie smutku”, „deszcze”, „burza”, „płacz”, „smutna zima”, „smutna wieś”, „pogrzeb”, „noc” (do melancholijnych fragmentów melodii). Wyrażanie przeżyć własnych po wysłuchaniu utworu odbyło się za pomocą wiersza (w 2 przypadkach), opowiadania (w 6 przypadkach) i w postaci opisu uczuć i skojarzeń (w 14 przypadkach). Dzieci w swoich opisach używały różnych środków stylistycznych, w tym najczęściej epitetów (16 badanych), porównań (w trzech przypadkach), antropomorfizacji (dwóch uczniów), wykrzyknienia, określenia dynamizujące tempo akcji oraz rymów (w wierszach), przerzutni i powtórzeń.

Przykładowe tytuły prac pisemnych z podziałem na płeć.

Dziewczęta: *Piękna baletnica*, *Ciemny dzień*, *Smutek*, *Taniec w nocy*, *Ślub w lesie noc*, *Zadbanie*, *Kłopotowa rola*, *Królowna Śnieżka*, *Małe opowiadanie o deszczu*, *Jeziro łabędzie*.

Chłopcy: *Zima*, *Smutna wieś*, *Jeden raz koncert*.

Poniżej prezentowana jest przykładowa praca napisana przez dziewczynkę wierszem:

Piękna baletnica

Baletnica tańczy pięknie balet.
Jest bardzo podobna do pięknych zabawkowych lalek.
Widzowie patrzą na nią ze wzruszeniem.
Łzy ociekają im po policzkach.
Tańczy tak pięknie.
Jest najpiękniejsza ze wszystkich baletnic w mieście.
Nawet zrobiła piruet wreszcie.
Choć i bez piruetów tańczy przepięknie.
Ludzie martwią się, aby nie odeszła z sali,
bo tańczy pięknie.
Lecz w końcu odeszła z sali i wkroczyła na scenę następna.
Ludzie zrobili się bardzo smutni.
Połowa z nich wyszła do domu.
Trudno, co zrobić.
Ale okazało się, że ta baletnica tańczy równie
Pięknie jak poprzednia.
Ludzie na koniec bili jej brawa i poszli do domu
bardzo szczęśliwi.

Stosując podejście poznawcze do analizy przebiegu procesu twórczego, w tym przypadku do tworzenia prac plastycznych i pisemnych pod wpływem słuchanej muzyki, można podjąć próbę określenia zarówno właściwości, jak i poziomu procesów poznawczych trzecioklasistów, w tym wyobraźni, myślenia asocjacyjnego i umiejętności uogólniania. Utwory muzyczne wywoływały u badanych różne skojarzenia, często tematycznie dosyć odległe od tytułu (którego dzieci nie znały wcześniej) słuchanego utworu, jednak znakomicie oddające jego nastrój, tempo, barwę czy wysokość dźwięków. Narracje pisemne uczniów wzbogacone są prawdopodobnie ich osobistymi przeżyciami związanymi z ostatnimi wydarzeniami w szkole czy w domu lub też z czytaną książką.

Konkluzja

Przeprowadzone badania, opisane tu z konieczności bardzo skrótowo, ujawniają duży potencjał twórczy uczniów klas trzecich. Analiza poszukiwań badawczych różnych autorów i własnych, a także przedstawiona tu cząstkowa egzemplifikacja działań twórczych dzieci, prowadzi do konkluzji, że procesy twórcze u dzieci, podobnie, jak u dorosłych, mają charakter „zwyczajnej” aktywności umysłowej angażującej procesy poznawcze, a także emocje. W odkodowanie znaczeń zawartych w tzw. muzyce programowej zaangażowana jest dotychczasowa wiedza jednostek oraz ich własne przeżycia i doświadczenia. Badania pokazują też, że w rozwoju twórczości dziecka kluczowe jest wczesne jej stymulowanie i pielęgnowanie. W tym zakresie dużą rolę odgrywa twórcza postawa nauczyciela i pozabawione schematyzmu podejście do pracy z uczniami. Potwierdzają to także badania nad

twórczością dzieci przedszkolnych prowadzone m.in. przez Dagmarę Lewandowską i Kamilę Lipską (2018). Można potwierdzić, że swobodna atmosfera, poczucie bezpieczeństwa i bezwarunkowa akceptacja, a także dbałość o dostarczanie odpowiednich środków są czynnikami warunkującymi twórczość dzieci. Stosując analogię do koncepcji A. Craft (2010) o twórczości dziecka przez małe „t” można stwierdzić, że sztuka dziecka, choć „mała” znacząca historycznie, dla niego samego jest wielka.

Literatura

- Burczyk I. (2017), *Muzyczna realizacja tekstu literackiego dla dzieci*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 12, 3 (45).
- Button S. (2006), *Key Stage 3 Pupils' Perception of music*. “Music Education Research”, 8 (3).
- Craft A. (2000), *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and developing practice*. London and New York, RoutledgeFalmer.
- Craft A. (2010), *Deconstruction or Reconstruction? New Directions in Policies for Creativity in the Early Years*. In: Ch. Tims (ed.), *Born Creative*. London.
- Filipiak E. (1995), *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Gardner H. (2009), *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa, Laurum.
- Gordon E.E. (1997), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętność, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.
- Górniewicz J. (1995), *Szkice z teorii wyobraźni i samorealizacji*. Warszawa Toruń, Wyd. PTP.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W. (1998), *Obserwacja w poznawaniu dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Krauze-Sikorska H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań, Wyd. Naukowe UAM.
- Lewandowska D., Lipka K. (2018), *Spontaniczne aktywności dzieci jako proces twórczy*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 13, 2 (48).
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń, Wyd. UMK.
- Łobocki M. (2007), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (2001), *Twórczość*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Psychologia ogólna*. Gdańsk, GWP.
- Popek St. (1985), *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska M. (1990), *Słuchanie muzyki w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP.
- Robinson K., Aronica L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków, Wyd. Element.
- Sternberg R.J., Lubart T.I. & Kaufman J.C., Pretz J.E. (2005), *Creativity*. In: K.J. Holyoak & R.G. Morison (ed.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. New York, Cambridge University Press.
- Słoboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, GWP.

- Szuścik U. (2006), *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dzieci*. Katowice, Wyd. UŚ.
- Tatarkiewicz W. (1988), *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość. Przeżycia estetyczne*. Warszawa, PWN.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok, Trans Humana.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Zmysłowska M. (2009), *Rozwój muzyczny dziecka od poczęcia do 3 roku życia – studium przypadku*. W: M. Suświłło (red.), *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka. Wybrane zagadnienia*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Zwolińska E. (1997), *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.