

Katarzyna Krason

Uniwersytet Śląski w Katowicach
katarzyna.krason@us.edu.pl

Aktualizowanie potencjalności twórczej uczniów poprzez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych

Summary

Updating pupils' creative potentiality through integral cultural expression placed in visual arts

The article presents the author's own education strategy based on a revealing transformative model and addressed to 1st–3rd graders. The essence of the strategy lies in the specific organization of child's perception process regarding a given visual art where the key issue is the artistic expression of the pupils, especially of paratheatrical nature. The article also presents results of the quasi-experimental research on the creative potentiality of pupils.

Słowa kluczowe: sztuka wizualna, twórczość, strategia edukacyjna

Keywords: visual arts, creativity, education strategy

Wprowadzenie

Rozpocznę – intencjonalnie – od truizmu: aktywność twórcza stanowi naturalną potrzebę dziecka, zwłaszcza na etapie jego rozwoju wczesnoszkolnego, któremu niezbędny jest jedynie czas na bawienie się pomysłami, by umożliwić uruchomienie wyobraźni i myślenia o charakterze dywergencyjnym. Taka konstatacja, mimo jej edukacyjnie uznanej słuszności, wcale nie jest jednak faktycznie respektowana w praktyce szkolnej. Współczesna edukacja niestety rzadko czerpie ze strategii dydaktycznych, które pozwalają na jakąkolwiek niezależność (rozumianą jako niesubordynację), nie podejmuje też istoty samoświadomego działania „umyślnego sprawcy” (Stasiak 2000: 108 i dalsze), potrafiącego świadomie kontrolować własny rozwój i potencjał modyfikowania rzeczywistości, czyli tworzenia. Zmiana tej optyki wydaje się być więc sprawą priorytetową.

Myśląc o rozwoju aktywności twórczej na poziomie wczesnoszkolnym, nie można pominąć konieczności formułowania strategii pracy z uczniem opartej na szczególnej, dedykowanej dywergencyjności¹, sytuacji stymulującej (Kwieciński 1992), która sprzyja

¹ Rozumianej jako cecha myślenia i nietuzinkowej aktywności. Przypomnijmy: myślenie dywergencyjne posiada cechy oryginalności, płynności, giętkości i elaboracji (Guilford 1978).

działaniom kreacyjnym. Wymaga ona z jednej strony uznania istotności pozytywnej oceny wysiłku każdego uczestnika zajęć, z drugiej stwarzania aury akceptacji, bezpieczeństwa (Kloska 1999: 8).

Tworzenie ma wymiar realizacyjny, ale każdy człowiek rodzi się ze specyficznymi zadaniami/potencjalnościami, które mogą – lub nie – zostać w toku edukacji ujawnione, aktualizowane. I tak dywergencja i twórczość jako cechy przejawiane przez dziecko bazują na kreatywności, która jest właśnie potencjałem. Potencjał może być spożytkowany w postaci twórczego działania, ale równie dobrze może się zdarzyć, iż zostanie *niespełnioną obietnicą*. Takie rozróżnienie implikuje ujęcie kreatywności jako swoistego pierwiastka niezbędnego do twórczego funkcjonowania, „nie każda jednak kreatywna osoba jest twórcza” (Karwowski 2009: 18). Aby ów potencjał mógł zostać zaktualizowany, kluczowe stanie się formułowanie sytuacji edukacyjnych wyzwalających/ujawniających tkwiący w dziecku potencjał, a także stymulujący rozszerzanie owego potencjału.

J.S. Bruner podaje warunki twórczej działalności, których zaistnienie ma wymiar stymulujący, będą to dodatkowo swoście pojęte wytyczne dla organizowania okazji kreacyjnych ucznia w wieku wczesnoszkolnym: wejście w głąb własnej indywidualności, gotowość odejścia od tego, co oczywiste, oderwanie się od form istniejących, wolność podporządkowania się przedmiotowi tworzenia, wreszcie emocjonalny stosunek do działania i jego spontaniczność (Bruner 1971: 368).

Niniejsze rozważania podejmują próbę sformułowania jednej z możliwych strategii organizowania procesu aktualizowania potencjalności twórczej uczniów, przy czym sytuacja stymulująca oparta zostanie w niej na pracy z dziełem sztuki wizualnej i generowanej na jego kanwie aktywności o charakterze parateatralnym.

Model aktualizacji transformującej

W przedmiotowej strategii mówimy o specjalnym formułowaniu/organizowaniu edukacji, w której dokonuje się przesunięcie z podejścia *translative*, bazującego na transmisyjnej formule kontaktu z uczniem, w kierunku *transformative* (Kielar 2012: 164), umożliwiającym aktywne przekształcanie rzeczywistości i własne odkrywanie znaczeń przez dziecko. Model aktualizacji transformującej usytuowany zostanie w podstawie teoretycznej pedagogiki integralnej, czyli koncepcji AQAL (tamże), odwołującej się do holizmu (rozumianego jako jedność osoby – jej umysłu, ciała, serca i ducha z naturą i wspólnotą). Rudymentalne jest tu założenie zaistnienia transgresji i działań opartych na aktualizacji potencjału ucznia. A oto przesłanki modelu integralnego:

- punktem wyjścia jest rozumienie kształcenia jako procesu, który jednocześnie angażuje jednostkę intelektualnie i intuicyjnie, emocjonalnie i percepcyjnie (Andrukowicz 2001),
- edukacja winna mieć formułę wieloczynnikowego współtworzenia osoby,
- istotą zajęć staje się oparcie działań o inicjowanie sytuacji uruchamiających ekspresję kulturową uczniów.

Nie bez znaczenia jest również odwołanie się do idei wielorakich inteligencji (Gardner 2002), a zatem także do polisensoryczności w nauczaniu-uczeniu się (Bogdanowicz 1997; Maas 1998), przy jednoczesnym hołubieniu indywidualności, czyli uznawania niepowtarzalności jednostki, zaś klamrą spalającą całość modelu jest koncepcja konstruktywizmu (Klus-Stańska 2000), odniesionego do budowania wiedzy także w oparciu o osobisty i idiosynkratyczny charakter doświadczeń ucznia, wiążąc uczenie z problemami codziennego życia (zob. Kielar 2012: 164). Co więcej, w strategii odnajdziemy punkty styeczne z postulowaną przez Toma Murraya ideą ucieleśniania wartości, każde działanie ekspresyjne to swoista opowieść podejmująca rozważania o charakterze metapoznawczym (za Kielar 2012: 167).

Odszukamy w niej również współbrzmienie z *personalizacją* edukacji, gdyż uwypukla ona dialogiczność i emocjonalne zaangażowanie podmiotów aktu ekspresji, podkreśla konieczność samorealizacji, zwłaszcza w obszarze indywidualnych potrzeb i zdolności, wreszcie zakłada konieczność zróżnicowanego podejścia do każdego uczestnika zajęć (Śliwerski 2008: 45–46).

Dodatkowo zakładamy pojawienie się wysiłku intelektualnego dokonującego się w żywym doświadczeniu, co przebiega równocześnie z zaistnieniem gotowości do podjęcia wymiany z innymi uczestnikami zajęć. Proces uczenia się bowiem jest możliwy tylko wówczas, kiedy zachodzi w społecznej jedności, w jakiej dokonuje się wymiana „osobiście znaczących wrażeń, uczuć i procesów myślowych” (Śliwerski 2005: 185), przy jasnym wyrażaniu swojej odrębności oraz zróżnicowania, które prowokuje do dialogicznej transakcji – cyrkulacji perspektyw.

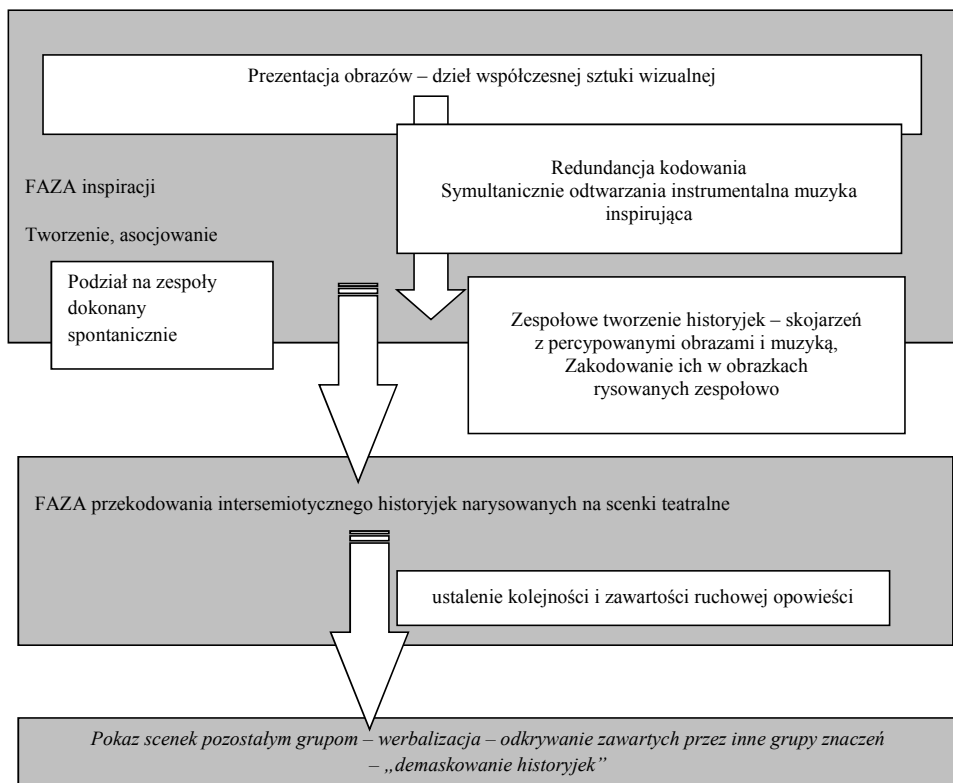
Formuła zajęć, realizowanych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej², opiera się na elastycznie traktowanym modelu, w którym poszczególne elementy mogą być modyfikowane lub traktowane zamiennie. Niemniej zasadniczy zarys owego modelu przyjmie ustalony porządek, który uwidoczniło w schemacie 1.

Porządek zajęć ukazuje dwie zasadnicze fazy – pierwsza wykorzystuje akt obcowania ze sztuką w postaci odbioru wizualnego (obraz)³ i audytywnego (muzyka)⁴, przy czym zależy nam w takiej koincydencji na zaistnieniu redundancji kodowania. Allan Paivio (1986) przekonuje, że treści obrazowe i audytywne przechowywane są w pamięci na dwóch systemach, wskazujących specyficzną modalność. Reprezentacje umysłowe zaś mają swoje źródło w doświadczeniu natury percepcyjnej, także motorycznej i uczuciowej,

² Zajęcia są realizowane w ramach projektu eksperymentalnego o charakterze badawczo-innowacyjnym: *Aktualizowanie potencjalności modalnych i twórczych uczniów klas I–III jako kompetencji kluczowych przez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych*, który jest prowadzony przez Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego, zaś zajęcia eksperymentalne prowadzi autorka tekstu. Innowacja została zatwierdzona i skierowana do realizacji przez Ministra Edukacji Narodowej 24 czerwca 2014 (DKOW.WEPW.5019.15.2014). Pełny czas realizacji obejmujący cały cykl kształcenia na poziomie wczesnoszkolnym, trwa od 1.09.2014 do 30.06.2018.

³ Zestaw prezentowanych podczas zajęć obrazów obejmuje dzieła surrealistyczne, np. prace René Magritte’a, Salvadora Dali, Vladimira Kusha.

⁴ Materiał muzyczny w cyklu eksperymentalnym zaczerpnięty jest głównie z muzyki filmowej, tworzonej przez kompozytorów współczesnych, m.in.: Abła Korzeniowskiego, Hansa Zimmera i Alexandre’a Desplata.



Schemat 1. Model aktualizacji transformującej

co dla niniejszego modelu jest kwestią znaczącą. Celowe wydaje się przeto podwojenie indukcji, połączenie obrazu z muzyką, gdyż „czynnikiem istotnie modyfikującym efekty pamięci jest liczba kodów wzbudzonych przez bodziec” (Dylak 1995: 50). Cenne jest również stwarzanie szansy na stymulowanie możliwie największej liczby kanałów sensorycznych przez polisensoryczne uruchamianie aktywności uczniów – VAKT (Krasoń, Szafraniec 2002). Mózg pracuje wtedy całościowo, sieci nerwowe łatwiej pokrywają się mieliną, a to prowadzi do szybszych transmisji.

Kolejny komponent, to tworzenie scenariusza niejako wspólnie ułożonej historyjki, która została zainspirowana asocjacjami i wyobrażeniami dzieci podczas I fazy, recepcyjnej. Tu zasadniczym elementem jest negocjowanie znaczeń w grupie współpracujących ze sobą uczniów, staramy się, by wszystkie pomysły dzieci zostały w tej historii uwzględnione. Zależy nam na porozumiewaniu się, przyjmowaniu odmiennych punktów widzenia, ale też umiejętności autoprezentacji. Ta faza początkowo wymaga udziału nauczyciela, głównie o charakterze porządkującym, z czasem okazuje się jednak coraz mniej potrzebna – i to jest zasadniczym zyskiem edukacyjnym, dzieci uczą się bowiem intersubiektywnego interpretowania obrazów w postaci opowieści rysowanej wspólnie.

Ostatni człon zajęć to kolejne przekodowanie, tym razem intersemiotyczne, ze znaków wizualnych na cielesne, czemu towarzyszy muzyka z fazy inspiracyjnej. Znaczenie ekspresji cielesno-motorycznej, będącej elementem wyrażania się poprzez język sztuki, zespolonej z percepcją, doskonale ujmuje Richard Shusterman w idei *somaestetyki* (Shusterman 2006). Pisze on: „emocjonalna wartość sztuki, jak wszystkie emocje, musi być doświadczana cielesnie, aby była doświadczana w ogóle” (tamże), gdyż ucieleśnienie staje się miejscem „sensoryczno-estetycznej percepcji (*aisthesis*) oraz kreatywnego kształtowania siebie” (Shusterman 2007: 75). A. Wańtuch powie nawet, że niemożliwe jest myślenie bez pomocy ciała (Wańtuch 2011: 58–60).

Całość sesji eksperymentalnych finalizuje wzajemny pokaz przygotowanych scenek teatralizacyjnych i podczas tej fazy uczniowie ponownie dokonują odkrywania znaczeń, uruchamiając asocjacje i porównując odczytanie materiału indukcyjnego (obrazów i muzyki) przez kolegów z własnym. Każdy koncept jest akceptowany, cenimy zwłaszcza oryginalność pomysłów i otwartość na odmienne poglądy innych osób. Zajęcia, co już powiedziano, mogą być fragmentarycznie modyfikowane, czasem rozłożone zostają na dwa, trzy spotkania, ale wówczas zawsze rozpoczynamy od przypomnienia inspiracji.

Doniesienie z pilotażowych badań indywidualizujących – założenia, metoda

Celem podjętych badań jest określenie skuteczności modelu aktualizacji transformującej, zatem w eksploracji empirycznej sięgnięto do procedury quasi-eksperymentalnej⁵. Problem badawczy sformułowano zaś w postaci pytania: Jaka jest skuteczność zastosowania tej strategii w stymulowaniu kreatywności ucznia klasy I szkoły podstawowej?

Quasi-eksperyment jako wiodącą metodę niniejszych dociekań empirycznych potraktowano w sposób szczególny. Rudymentem specyfiki myślenia o podjętych badaniach stało się założenie, że „każda żywa istota jest (...) jednostką niepowtarzalną” (Kępiński 2015: 314). Jeśli zatem dążymy do poznania człowieka czy – w przypadku przedstawionych badań – rozpoznania zakresu aktualizowania potencjału ucznia w kontakcie z metodą edukacyjną, nie sposób nie zauważyć, że polem namysłu winna stać się jego niepowtarzalność właśnie i to postrzegana w pełnej koncentracji na osobie. Badania zatem będą obejmowały opisy poszczególnych uczestników zajęć przed ich rozpoczęciem i po ich zakończeniu, zgodnie z postulowanym przez Krzysztofa Konarzewskiego uznaniem unikatowości każdego przypadku (Konarzewski 2000: 77).

Ograniczenie objętości tego artykułu wymusiło konieczność skupienia się na jednym przypadku, zdecydowałam się jednak na zaprezentowanie go jako swoiście pilotażowego badania. Głównie uczyniłam to, by przedstawić koncepcję modelu zajęć i propozycji sposobu indywidualizującej weryfikacji ich skuteczności w zakresie stymulowania kreatywności – potencjalności twórczej ucznia. Zastosowałam specyficzny typ dociekania

⁵ Zajęcia będące podstawą analizy były prowadzone przez autorkę opracowania w klasie I jednej ze szkół na Śląsku w roku szkolnym 2015/2016.

w postaci quasi-eksperymentu indywidualizującego (zob. opis metody badań Krasoń, Koniczna-Nowak 2016).

Czynnikiem eksperymentalnym (zmienną niezależną) uczyniłam zajęcia oparte na modelu aktualizacji transformującej⁶, mającej za zadanie uruchomić potencjalność kreatywną ucznia, która poddana będzie analizie jako zmienna zależna. Punktem ogniskującym poznanie działania dziecka podczas zajęć i indywidualizującego weryfikowania skuteczności strategii będzie technika gromadzenia danych w postaci obserwacji (Angrosino 2010: 81), wszak „nauka zaczyna się od obserwacji i musi do niej powrócić dla swego ostatecznego sprawdzenia” (Goode, Hatt 1952: 110). Ów akt postrzegania reaktywności ucznia, jego pomysłów i sposobów nawiązywanie przez niego interakcji z innymi uczestnikami własnej grupy i grup pozostałych, umożliwi określenie zmiany w aktualizowanej potencjalności ucznia (Angrosino 2010: 81).

Poniżej zaprezentuję propozycję deskrypcji przypadku oraz schedułę obserwacyjną sporządzoną dwukrotnie na podstawie analizy zachowań jednego z uczestników zajęć. Scheduły te zawierają zebrane spostrzeżenia z dwóch momentów wdrożenia strategii edukacyjnej – podczas pierwszych i podczas ostatnich zajęć realizowanych w ciągu jednego roku szkolnego. Ponieważ ważna jest rejestracja wszystkich spostrzeżeń, zatem jedynym sposobem gromadzenia materiału empirycznego jest nagrywanie zajęć⁷ i analizowanie zachowań każdego dziecka odrębnie już po ich zakończeniu. Dla obiektywizacji zebranego materiału i jego interpretacji warto odwołać się – przed ostateczną weryfikacją hipotezy zakładającej skuteczność zajęć – do triangulacji. Polegać ona może na wypełnieniu scheduły z zajęć jeszcze przez innego obserwatora lub kilku obserwatorów.

Przypadek Mateusza

Badany chłopiec, uczeń klasy I, w momencie rozpoczęcia badania ma ukończone 7 lat, interesuje się piłką nożną i prosi, by nazywać go Ronaldo. Jest nadruchliwy, trudno koncentruje się na zadaniach. Ma potrzebę zwracania na siebie uwagi, czasem czyni to wprost kierując pytania do osoby prowadzącej zajęcia. Domaga się akceptacji, mniej zwraca uwagę na innych uczniów.

Sesja I – inspirowana zestawem obrazów surrealistycznych, otwartych na znaczenia oraz muzyką J. Williamsa zaczerpniętą ze ścieżki dźwiękowej filmu „Park Jurajski”. Zajęcia inicjujące cykl dla klasy I – pierwszy kontakt prowadzącej z grupą i badanym przypadkiem.

FAZA I

Komponent recepcyjny

W czasie inspiracji tylko przez chwilę chłopiec patrzy na prezentowane obrazy, wykonuje szereg synkinezji, poklepuje się po policzkach, obgryza paznokcie, pelza, zmienia miejsce

⁶ Przedstawiam szczegółowy opis czynnika eksperymentalnego w rozdziale 2.

⁷ Oczywiście po uzyskaniu zgody rodziców i nauczycieli.

Scheduła 1. Obserwacja początkowa

Kategoria potencjalności twórczej	Tematyka opowieści ruchowej generowanej niedyrektywnie				Uwagi
	Akceptowalna skierowana do innych ćwiczących		Nieakceptowalna skierowana przeciw innym ćwiczącym		
	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	
Działania konwergencyjne	<i>Nie zgłasza swoich pomysłów, ale chętnie przejmuje zadania wyznaczone przez kogoś innego, choć nie potrafi ich do końca realizować, bo bardzo szybko się rozprasza.</i>				<i>Duża ruchliwość wynikająca z przewagi pobudzenia, brak umiejętności dłuższego skupienia uwagi na tworzonej historii</i>
Działanie twórcze – dywergencyjne	<i>Kiedy prowadząca uczyniła go ważną postacią w scenie teatralizacyjnej (ma być kapitanem) widać motywację do starannego wykonania zadania.</i>		<i>Pojawiają się zachowania skierowane przeciw kolegom (stara się ich przemieścić – czasem popychając), ale to po raz pierwszy jest jego inicjatywa.</i>	<i>Niestety szybko się zniechęca, rozprasza i zaczyna już tylko koncentrować się na atakowaniu kolegów, ale już bez związku z akcją scenki, przewraca się i turla po podłodze</i>	<i>Pełnienie ważnej roli wpłynęło na motywację do działania także poza odtwórczością, ale niestety brak koncentracji skierował aktywność ucznia w stronę destrukcji całych zajęć</i>
Werbalizacja odtwórcza, ograniczona	<i>Wypowiedź zdawkowa, pojedyncze słowa lub nieliczne zdania pojedyncze, dokładne odwoływanie się do zaledwie jednego zaobserwowanego elementu z obrazów. W czasie podsumowania swojej historii zaczyna mówić przed kolegami z grupy, ale po chwili wskazuje, by aktywność przejął ktoś inny.</i>				
Werbalizacja twórcza rozbudowana	<i>Brak</i>				

w jakim siedzi podczas prezentacji, chodzi na czworakach. Komentuje, choć związek komentarza z treścią obrazów jest dość luźny. Kiedy dzieci werbalizują spostrzeżenia i asocjacje z pokazywanymi obrazami, Mateusz naśladuje grę na puzonie i trąbi. Fiksuje się tylko na tym jednym elemencie obrazowanym, jakby pozostałe wizualizacje nie zostały przez niego odnotowane.

Komponent wykonawczy – obrazowanie

Szybko znajduje grupę kolegów, by wspólnie wykonać obrazek w zamierzeniu będący scenariuszem własnej historyjki. Chciałby grupie przewodniczyć, ale raczej nie ma pomysłów, co narysować i inicjatywę przejmują pozostali członkowie jego zespołu. Kiedy wszyscy już zakończyli rysowanie i prace są zbierane on – już bez kolegów – coś jeszcze stara się „dorysować”.

FAZA II PRZEKODOWANIA INTERSEMIOTYCZNEGO NA RUCH

Faza tworzenia ruchu zostanie ujęta w postaci scheduły, która ujmuje komponenty konwergencyjne, odtwórcze oraz dywergencyjne, wskazujące na podjęcie aktywności o charakterze twórczym.

Podsumowanie sesji I:

Mateusz nie wykazuje się szczególnym zaangażowaniem podczas tworzenia, zarówno na poziomie plastycznego działania, jak i kinestetycznego. Bardzo potrzebuje uwagi i chce być wyróżniany, jeśli mu się to nie udaje – traci zainteresowanie aktywnością i nie stara się działać dywergencyjnie.

Sesja II (posttestowa, po rocznym działaniu analizowaną strategią) – finalna dla klasy I obrazy symboliczne, na jednym można dopatrzeć się zarysu oka – ten obraz stanie się kluczowy dla uczestników. Muzyka Gerry Goldsmith, ścieżka dźwiękowa z filmu „Chinatown” (Love Theme)

FAZA I

Komponent recepcyjny

W czasie słuchania i oglądania prezentacji siada obok prowadzącej, stara się skupić, choć widać jeszcze pewną ruchliwość, ale sprowadzoną do motoryki małej. Zadaje też pytania prowadzącej (dotyczące tego, co będziemy robić potem).

Komponent wykonawczy – obrazowanie

Na polecenie tworzenia grup ożywił się, biega po sali, szukając swoich kolegów, podskakuje, kiedy jego grupa jest w komplecie. Wyraźnie nastawiony jest na współdziałanie. Pomaga też rozdawać kredki i kartki (zachęcony przez prowadzącą do tego). Kiedy grupa zaczyna rysować, skupia się na tym, co robią inni. Dopytuje kolegów, co będą robić, chce to wiedzieć od razu. Bardziej mówi niż rysuje, choć jest to werbalizacja zgodna z tematem

Scheduła 2. Obserwacja finalna

Kategoria potencjalności twórczej	Tematyka opowieści ruchowej generowanej niedyrektywnie				Uwagi
	Akceptowalna skierowana do innych ćwiczących		Nieakceptowalna skierowana przeciw innym ćwiczących		
	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	
Działania konwergencyjne	<i>Odtwarza elementy z rysunku, tworzy oko, jest jego źrenicą, Ciągłe łączy się ze swoją grupą.</i>		<i>Nie chce wprowadzać modyfikacji do kolejnych scenek, chce odtwarzać „jak było”</i>		<i>Przywiązuje się do rozwiązań i brak jeszcze płynności pomysłów. Pochwalony za coś fiksuje się na powielaniu tego, co się spodobało.</i>
Działanie twórcze – dywergencyjne	<i>Kiedy rozpoczyna się prezentacja ruchowa pokazuje innym dzieciom, co mają robić</i>	<i>Kiedy koledzy go przestają słuchać, zaczyna skakać w środku „oka”, tańczy, kręci się i kładzie wreszcie na podłodze.</i>		<i>Nadruchliwość nasila się, kiedy inne dzieci także mają istotne dla historii role. Przy finalizacji scenki spiera się z prowadzącą, woła „miało być inaczej”</i>	<i>Wyraźnie widoczna jest satysfakcja z ważnej roli w scenie, to mobilizuje i uruchamia inicjatywę, choć nadal jest ona silnie związana z rysunkiem. Kiedy traci uprzywilejowaną pozycję – uruchamia się ponownie nadruchliwość, ale nie przestaje interesować się tym, co buduje ruchową historię.</i>
Werbalizacja odtwórcza, ograniczona					
Werbalizacja twórcza rozbudowana	<i>Werbalizacja ma pewnie komponenty nowe i oryginalne, ale po zauważeniu owej oryginalności – uczeń nie szuka już innych rozwiązań i mówi o tym, co zostało już zaakceptowane</i>				

obrazów z inspiracji. Po chwili włącza się do rysowania, tworzy coś, co podoba się kolegom (spadające kwadraty). Ale po jednym kwadracie przekazuje kredkę koledze i prosi: „Pokaż mi te kwadraty”. Uważnie patrzy, co robi kolega i skupia się na tej aktywności, stara się także włączyć do rysowania, kiedy nabiera pewności, że jego kwadrat był dobry.

Współdziała i nie przeszkadza innym członkom jego zespołu. Po zakończeniu wspólnej pracy chwyta obrazek i chce go omówić. Narracja ma dość rozbudowaną formę, przytaczam ją w brzmieniu i składni źródłowej: *To było takie oko i tutaj... że po prostu te oko było częścią kwadratu. I spadały kolorowe krople i wtedy to oko w deszczu stało się kolorowe. Te krople pokolorowały kwadraty i oko.*

Po omówieniu, podskakując z radości (został pochwalony za opis obrazka swojej grupy), przemieszcza się, by przygotować się do części kinestetycznej.

FAZA II PRZEKODOWANIA INTERSEMIOTYCZNEGO NA RUCH

Rozmieszczenie wpisów w schedule na różnych poziomach odzwierciedla przebieg zajęć i różne natężenie aktywności ucznia.

Podsumowanie obserwacji

Analiza sesji I i finalnej pokazuje zmianę, jaka pojawiła się w zachowaniu Mateusza. Stał się bardziej zaangażowany w zajęcia i choć trudno mu było nadal opanować hiperaktywność kinestetyczną, to jednak nie była ona tak ekspansywna i nie przeszkadzała w działaniu grupy. Istotne dla chłopca jest odgrywanie ważnej roli, wyróżnienie działa stymulująco na aktywność, także twórczą, choć tę ostatnią widać głównie w werbalizacjach. Sfera cielesności dublowała treści wcześniej nakreślone narracyjnie. Największy postęp widoczny był w zakresie społecznego funkcjonowania. Pewność siebie przełożyła się też na odwagę przejawianą w kontakcie z prowadzącą. Można zatem sformułować wniosek, iż strategia aktualizowania transformującego szczególnie okazała się skuteczna dla potencjalności społecznej badanego przypadku. Rozwój dywergencji nie jest tak spektakularny, choć widać progres w zakresie twórczej werbalizacji. Ważne jest również kontrolowanie przez większą część zajęć własnej nadruchliwości. Zmiana dotyczyła jeszcze jednego aspektu, Mateusz prosił, by do niego zwracać się już *Leo Messi*, ponieważ Ronaldo go rozczarował...

Zamknięcie

Istotność pedagogiczna prezentowanej organizacji strategii pracy z małym dzieckiem ujawnia się zwłaszcza w wymiarze interpersonalnego przepływu, kiedy zestawimy ją np. z przestrogą Francisa Fukuyamy przed światem poczlówieczym (Fukuyama 2005: 286), który prognozuje w niedalekiej przyszłości stałe narastanie konfliktów społecznych i zanik wspólnego człowieczeństwa. Każda więc formuła sytuująca w zysku pedagogicznym

rozwój społecznienia – tak jak idea kreacji plastycznej i teatralizacyjnej – zasługuje na szczególne podkreślenie.

Dodatkowo analizując zysk aktualizacyjny/rozwojowy badanej formuły zajęć, zakładamy – ponownie odwołując się do idei integralnej – równoległe istnienie czterech wymiarów przestrzeni edukacyjnej: subiektywnego doświadczenia, obiektywnego zachowania, intersubiektywnej kultury oraz interobiektywnych systemów (Kielar 2012: 183). Współegzystują tu bowiem: i kultywowanie twórczości (faza generowania historii, poszukiwanie konotacji plastycznych), jak i elementy myślenia krytycznego i logicznego (kiedy należy scalić ze sobą kolejne fazy opowieści). A wszystko to osadzone zostaje „w niebanalnych dziełach kultury wizualnej i muzycznej, które kierują odczytanie cielesne w stronę odkrywania znaczeń, zarówno w aspekcie monosubiektywnym, jak i intersubiektywnym” (Krasoń 2013).

Dostrzegając pewne symptomy owych zysków dla aktualizacji potencjału uczniów klas I–III, musimy pamiętać, iż zarysowane w opisie badań pewne prawidłowości, jakie wyłaniają się z eksploracji, należy traktować jedynie jako subiektywnie dokonany, indywidualizujący rekonesans.

Literatura

- Andrukowicz W. (2001), *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bruner J.S. (1971), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PIW.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Fukuyama F. (2005), *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Goode W.J., Hatt P.K. (1952), *Methods in social research*. New York, McGraw-Hill Book Co.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa, PWN.
- Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Kępiński A. (2015), *Rytm życia*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Kłoska Z.E. (1999), *Praca z klasowym zespołem teatralnym*. „Życie Szkoły”, nr 1.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- Krasoń K. (2013), *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas.

- Krasoń K., Konieczna-Nowak L. (2016), *Sztuka – terapia – poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasoń K., Szafranec G. (2002), *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Edytor.
- Maas V.F. (1998), *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*. Warszawa, WSiP.
- Paivio A. (1986), *Mental representations. A dual coding approach*. New York, Oxford University Press.
- Shusterman R. (2006), *Thinking Through the Body. Education for the Humanities: A Plea for Somaesthetics*. Referat wygłoszony podczas I Polskiego Kongresu Estetycznego „Wizje i re-wizje” Kraków 21–24 września (materiały własne).
- Shusterman R. (2007), *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Wybór i oprac. W. Małecki, Wrocław, Wydawnictwo Atla2.
- Stasiak M.K. (2000), *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź, Wydawnictwo WSH-E.
- Śliwerski B. (2005), *Pedagogia wychowania integralnego*. W: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja autorska*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Wańtuch A. (2011) *Taniec jako sztuka somaestetyczna par excellence. Rekonstrukcja filozofii Richarda Shustermana w kontekście tańca*. „Kultura Współczesna”, nr 3.