

Anna Grochulska

Dostrzegajmy w dziecku potencjalnego twórcę...

Nauczyciel i Szkoła 2 (7), 29-34

1999

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Grochulska

Dostrzegajmy w dziecku potencjalnego twórcę...

*Nie można nikogo nauczyć aktu twórczego,
lecz nie znaczy to, że wychowawca
nie może współdziałać w jego pojawieniu się
i kształtowaniu.*

Lew Wygotski

O naturze twórczego istnienia powiedziano wiele i dociekano jej istoty z różnych stron.¹ Wciąż jednak dziedziną aktywności twórczej, kreatywnej, ma nieodparty urok ludzkiej doskonałości, jakże pożądanej i nie do końca pojętej.

Szczególnie ważnym okresem życia, w którym można i trzeba rozwijać aktywność twórczą, jest młodszy wiek szkolny. Aktywność dziecka w tym okresie życia wyraża się w różnych formach ekspresji własnego „Ja”, w plastycznych i kreatywnych sposobach działania.

Ekspresja, twórczość, kreatywność — to pojęcia ściśle z sobą powiązane, właściwe tylko ludziom, a dla dziecka szczególnie ważne ze względu na jego naturalną, spontaniczną aktywność, która — zdaniem Roberta Głotona i Claude Clero — jest „załącznikiem” jego postawy twórczej.² Ta właśnie charakterystyczna dla dziecka w młodszym wieku szkolnym naturalna potrzeba ekspresji, stymulowana i pozytywnie wzmacniana, warunkuje jego rozwój, przyczynia się do kreatywnego sposobu istnienia, bez którego trudno mówić o realizacyjnym wymiarze edukacji podmiotowej.

Naturalna potrzeba twórczej ekspresji jest związana z kształtującymi się pod wpływem środowiska społecznego aspiracjami do osiągnięć — pisze Elizabeth B. Hurlock.³ Dziecku w tym wieku największą satysfakcję sprawia przede wszystkim

¹ W ostatnich dziesięcioleciach zajmowali się tą problematyką m.in. W. Lam (*Sztuka dziecka i jego naturalny rozwój*, 1960), M. Malicka (*Twórczość, czyli droga w nieznanie*, 1989), R. Gloton i C. Clero (*Twórcza aktywność dziecka*, 1988), J. Kujawiński (*Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, 1990), V. Lowenfeld, W.L. Brittain (*Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, 1977), Z. Pietrasiniński (*Myslenie twórcze*, 1969), S. Popek (*Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, 1988), H. Semenowicz (*Poetyka twórczości dziecka*, 1979), M.S. Szymański (*Twórczość i style poznawcze uczniów*, 1976), J. Zborowski (*Rozwijanie aktywności twórczej dziecka*, 1986).

² R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Wyd. 2, WSiP, Warszawa 1988, s. 8–9.

³ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 105.

to, co zdobyło, wykonało, bądź odkryło samodzielnie. Pierwsze satysfakcjonujące doświadczenia wywołują gotowość do kolejnego trudu, kolejnych przeżyć i doznań, wywołanych możliwością realizacji własnych pomysłów. Własne pomysły dziecka przejawiają się w różnorodnych jego czynnościach i działaniach, w których może się posłużyć „językiem graficznym”⁴, mową narracyjną, poezjowaniem, improwizacjami muzycznymi.

Plastyczna wypowiedź dziecka jest najwcześniejszą formą jego spontanicznej twórczości. Żywa, twórcza wyobraźnia i duża spostrzegawczość odsłania dziecku tonację barw, kształtów, linii, faktury, wielkości, położenia i inne elementy plastyczne, składające się na niezliczone możliwości tworzenia układów kompozycyjnych.

Rysowanie i malowanie, zwłaszcza u dziecka do 11 roku życia, sytuuje się na planie sztuki, w której Herbert Read znajduje element statyczny i element zmienny. **Trwałym elementem sztuki jest w tym przypadku estetyczna wrażliwość dziecka, zakodowana w genotypach, a zmiennym — jej rozumienie, budowane z abstrakcji jego własnych wrażeń zmysłowych i intelektualnych doświadczeń.**⁵ Tak więc malowanie, rysowanie nie jest tą kategorią czynnościową, którą można zakwalifikować do grupy działań mimetycznych, naśladujących rzeczywistość, naturę. Rozwija się ono raczej na zasadzie ideoplastyki. Przez elementy plastyczne i tonację barw dziecko wyraża nie tyle to, co widzi, lecz przede wszystkim to, jak rozumie rzeczywistość. Rysunek dziecka nie jest „podobizną” rzeczywistości, ale jej wyrazem, symbolem — pisał przed laty Stefan Szuman.⁶

Rysowanie, jak i inne formy wypowiedzi plastycznych, sprzyja rozwojowi emocjonalnemu, kształtuje smak estetyczny, dostarcza dziecku okazji do wzrostu świadomości otoczenia i własnej odrębności, buduje poczucie bezpieczeństwa i wiary we własne możliwości. I dlatego właśnie tę naturalną skłonność dziecka do plastycznej ekspresji poznawczych i estetycznych doznań warto łączyć z edukacją literacką. Fragment pięknie odczytanej przez nauczyciela baśni czy poetyckiego opisu sytuacji może stać się kluczem do jego wyobraźni.

Przykładowo, w klasie drugiej okazję do połączenia analizy pozawerbalnej (intersemiotycznego przekładu) z analizą werbalną stwarza wiersz Ewy Szelburg-Zarembiny pt. „Do domu! Do domu!”:

Idzie chmura
Ciemna, bura, duża!
Ojej! Będzie burza!
Szumią, gną się,
Skrzypią drzewa!

⁴ Termin przywołany z: Maria Przetacznik-Gierowska (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka*, tom 1, PWN, Warszawa 1996, s. 180.

⁵ Por. H. Read, *Sens sztuki*, Wyd. 2, PWN, Warszawa 1982, s. 14–15.

⁶ S. Szuman, *Sztuka dziecka*, Wyd. 2, WSiP, Warszawa 1990, s. 8.

Oj! Będzie ulewa!
 Już zagrzmiało,
 Już błyska,
 Już i krople...
 Deszcz pryska!
 Myk do domu!
 Bliziućko.
 Skrzyliśmy się
 Prędziućko.
 A za oknem,
 za drzwiami,
 woda płynie strugami.

Poetyka tego utworu zawarta jest w obrazach i dynamicznych wydarzeniach następujących po sobie. Stanowią one elementy świata przedstawionego i aktywizują w umyśle dziecka **kod analogowy**, funkcjonujący w formie obrazowej. Odwołamy się do wyobraźni dzieci i zachęcimy je do zilustrowania w zeszytach przedmiotowych treści wiersza. Intuitywnie odczytania poetyckiego obrazu nadchodzącej ulewy dzieci wyrażą znakami pozawerbalnymi — linią, kolorem, kształtem, układem elementów plastycznych. Będzie to twórcza forma obcowania z tekstem literackim, dostosowana do konkretno-wyobrażeniowego ich myślenia.

Uznamy wszystkie estetycznie wykonane rysunki za interesujące i godne porównania z poetyką, zwerbalizowaną wizją ulewy, bowiem nie sam „[...] rysunek, lecz to, co dziecko ma w nim do powiedzenia, nabierać zaczyna znaczeń prymarnych”.⁷ W kolejnej sekwencji dydaktycznej odwołujemy się do treści wiersza, które są „o czymś”, „dla kogoś” i ze względu „na coś”.

Wywołujemy u dzieci postawę badawczą i wspólnie ustalamy zakres treści wiersza („o czymś”), wyodrębniamy obrazy i wydarzenia (wskazany jest czytelny i staranny ich zapis na tablicy). Ustalamy zatem:

Obrazy:

*zachmurzone niebo,
 dom.*

Fakty:

*duża, ciemna chmura przesuwa się po niebie,
 uginające się pod uderzeniami wichru drzewa.
 błyskawica,
 krople deszczu,
 uciekające w stronę domu dzieci,
 strugi deszczu.*

⁷ B. Dyduch, *Pikturalna wypowiedź dziecka jako interpretacja tematu*, [w:] *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*, tom 4, Kraków 1990, s. 200.

Wspólnie też określamy adresata („dla kogo”); kierujemy uwagę na relacje między światem kreowanym a rzeczywistością pozaliteracką („czym jest wiersz, jakie ma dla nas znaczenie”), znaną im z osobistego doświadczenia. Rzecz jasna, iż na tym poziomie kształcenia literackiego nie operujemy jeszcze pojęciami z zakresu poetyki, kształcimy natomiast umiejętność czytania ze zrozumieniem, wprowadzamy uczniów w tajniki metody dochodzenia do znaczeń literackiego tekstu, uświadamiamy funkcję poezji w życiu człowieka.

Dzieci znajdują zapewne odpowiednie paralele między wykonanymi rysunkami a tekstem wiersza, dostrzegą we własnych pracach fakty słabiej oddane czy też pominięte innych. Badanie treści wiersza i komentowanie własnego obrazka rozwija nie tylko sprawność nazywania i wyrażania treści nie zwerbalizowanych, kształtuje nie tylko język pojęciowy, ale też stwarza szanse wyrażenia przeżyć estetycznych i ujawnienia odbioru poetyckiego opisu zjawiska.

Niezbytnie znaczenia jest i to, że wywołana w sposób naturalny twórcza ekspresja przelamuje zadomowiony w praktyce szkolnej stereotyp ról: nauczyciel – uczeń. Dzieci konkretyzują, tworzą, analizują, ustalają, porównują, nazywają — są wykonawcami, badaczami. I wszystko to się dzieje ponad barierą dystansu psychologicznego, i ponad barierą nie wykształconego dostatecznie języka pojęciowego.

Omówiona sytuacja dydaktyczna jest dla dzieci swoistą zabawą, ale jednocześnie angażuje emocjonalnie, odwołuje do wyobrażeń wywołanych tekstem wiersza, nabiera niejako osobistego charakteru.

Możliwości zakończenia takiej sytuacji jest wiele, np. może nią być konkurs rysunkowych konkretyzacji wiersza lub konkurs pięknego czytania (analiza wykonawcza w postaci głosowej interpretacji utworu). Można też uczniów zachęcić do własnych pomysłów poetyckiej ekspresji.

Inspirowanie dziecka do werbalnej ekspresji, narracyjnej bądź poetyckiej, może odbywać się w różny sposób i na bazie różnego materiału ikonograficznego. Dzieci chętnie piszą wiersze i stosunkowo z dużą łatwością. Zainspirowane ikonosferą (ilustracjami, barwnymi fotografiami, plakatami, reklamami, reprodukcjami obrazów), bądź jakąś szczególną zaobserwowaną sytuacją życiową, tworzą wiersze o różnorodnym nastroju i tematyce. Wyrażają w nich swoje radości i smutki, zachwyty i rozczarowania, tęsknotę za magią i baśniowością. Choć nie znają jeszcze tajemnic warsztatu poetyckiej twórczości, intuicyjnie wyczuwają rytmikę i melodię wiersza, wyczuwają poetykę funkcjonalnych środków wyrazu.

Sytuacje takie stwarzają szanse budzenia i podtrzymywania stałej gotowości i otwartości na zadania kreatywne, zbliżają każde dziecko do twórczości ujawniającej przed nim nowe, nieznanne mu dotąd obszary jego możliwości i przygotowują do twórczego życia.

Jednakże o aktywności twórczej decydują nie tylko sekwencje dydaktyczne stymulujące wyobraźnię, dociekliwość poznawczą, potrzebę generowania pomysłów, ale też inne sytuacje zewnętrzne, oddziałujące w różny sposób na dziecko, jak

i czynniki wewnętrzne, przez które rozumieć będziemy pewien układ jego własnych dyspozycji osobowościowych. Można więc mówić, posługując się terminem cybernetyki, o zewnętrznym i wewnętrznym sterowaniu aktywnością twórczą ucznia.

Poświęćmy teraz nieco uwagi tej grupie czynników zewnętrznych, które znajdują się w gestii środowiska rodzinnego i szkoły, i w jakimś stopniu mogą przesądzać o rozwoju dziecka.

Wszystkie dzieci — twierdzą dzisiaj psychologowie — są wyposażone w potencjał twórczy, choć napiętość w posiadanych przez nie zdolnościach jest znaczna. Z takich ustaleń wynika **istotne wskazanie** pedagogiczne dotyczące stymulowania potencjału twórczego dziecka w tym szczególnym okresie jego życia, w którym **główną implikacją dla optymalnego rozwoju jest** — zdaniem Erika Eriksona — **doświadczenie uznania**.⁸ A zatem **akceptacja w środowisku rodzinnym i szkolnym twórczej ekspresji dziecka jest podstawowym warunkiem rozwoju jego postawy twórczej w eksploracji świata**. Uznanie i postawy przychylnie są czynnikami stymulującymi twórczość spontanicznie generowaną przez dziecko.⁹

Czy uznanie jest rzeczywiście częstym doświadczeniem dziecka nabywanym w domu i szkole? Jest to pytanie godne szeroko zakrojonych badań empirycznych, jak i codziennej refleksji w kręgach tych osób, które kreują los dziecka. My natomiast odwołamy się w tym miejscu do literatury przedmiotu, która tę refleksję może pogłębić.

Dom rodzinny jest pierwszym środowiskiem życia dziecka. Każdy więc czynnik w tym środowisku, który tłumi naturalną ekspresję twórczą, ogranicza życiowe doświadczenie dziecka i wyrządza wiele szkody w psychicznej sferze jego kształtującej się osobowości. A tymczasem w wielu rodzinach dość powszechne są takie strategie i metody wychowawcze, których stosowanie nie wynika ze złej woli rodziców, lecz raczej z nieświadomości sobie ich niekorzystnego wpływu. Jedną z tych strategii, zdaniem Dawida Lewisa, jest nadmierne przywiązanie do schematów wychowawczych stosowanych w kolejnych pokoleniach i nieufność do tego, co nowe, poparta przekonaniem, że ich też tak wychowywano i „wyrosli” na porządnym ludzi.

Inną niekorzystną postawą jest zaniepokojenie rodziców „przedwczesną” aktywnością twórczą ich dzieci i chorobliwe wręcz pragnienie, by ich dziecko było „normalne”, przeciętne. Lewis taką postawę rodzicielską nazywa „Zespołem Frankensteina”. Także silna potrzeba zależności, charakteryzująca relację: **matka – dziecko**, wyrażająca się nadmierną opiekuńczością i obawą utraty miłości dziecka — tłumi jego spontaniczną aktywność.

⁸ Por. *Rozwój osobowości i rozwój społeczny*, tłum. Z. Toeplitz, [w:] M.W. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997, s. 373.

⁹ Por. M. Przetacznik-Gierowska, *Twórczość dziecka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 175–179.

Jeszcze inną niekorzystną możliwością jest „zespół syna marnotrawnego”, czyli faworyzowanie jednego dziecka i zaostrzony krytycyzm wobec drugiego. Faworyzowane dziecko przejawia poczucie własnej wartości, rozwija się w korzystnym klimacie uczuciowym; u drugiego budzi się poczucie emocjonalnego odrzucenia, niskiej wartości własnej, nieufności wobec innych.¹⁰

Elizabeth Hurlock, obok wyżej sygnalizowanych zagrożeń dla ekspresji twórczej dziecka, wymienia:

- Zniechęcanie do eksplorowania (badania, poszukiwania, odkrywania) otoczenia lub do stawiania pytań.
- Ograniczanie czasu wolnego dziecka na czynności, które lubi.
- Dezaprobowanie fantazji i wymuszanie realistycznej postawy wobec życia.
- „Obsypywanie” dziecka wszystkimi możliwymi dobrami.
- Autorytarny typ dyscypliny, wykluczający samodzielność decyzji i wyborów.¹¹

Niewątpliwie taki system strategii i metod wychowawczych, preferowanych bądź to w rodzinie, bądź w szkole, tłumi rozwój aktywności dziecka przez wiele lat, kładzie się cieniem na całej jego psychice. Pierwszym sygnałem, że z dzieckiem dzieje się coś niedobrego, jest obserwowalna skłonność do ulegania innym i zawężanie się pola zainteresowań. Są to symptomy budzącego się konformizmu i regresu wewnętrznej swobody oraz zahamowań asertywności. A konformizm de facto wyklucza twórczy sposób istnienia.

Nie stworzyła, jak dotąd, optymalnych warunków rozwoju potencjału twórczego dziecka polska szkoła. Przywołajmy na zakończenie wypowiedź A. Ferriera, łączącą żarliwą troskę autora o los ucznia z nutą przesadnego dramatyzmu, tym niemniej w jakimś sensie definiującą sytuację szkolną dziecka:

*„Dziecko lubi przyrodę: umieszczono je w zamkniętych salach. Dziecko lubi wiedzieć, że jego działalność służy czemuś: zrobiono tak, żeby jego aktywność nie miała żadnego celu. Lubi się ruszać: zmuszono je do bezruchu. Lubi oglądanie i posługiwanie się różnymi przedmiotami: nauczono je obcować z ideami. [...] Chciałoby poszukiwać wiedzy: podano mu ją gotową. Pragnie odczuwać zapał: wymyślono kary”.*¹²

Wyrazem trąski o rozwój dziecka zdaje się być projekt nowego modelu edukacji szkolnej, silnie akcentujący zasadę podmiotowości ucznia i jego prawo do budowania siebie.

¹⁰ D. Lewis, *Jak wychowywać zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa 1989, s. 12–19.

¹¹ Podaję za: E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka...*, s. 115.

¹² Cytuję za: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, tom 2, PWN, Warszawa 1992, s. 91.