

**Katarzyna Krason**

Uniwersytet Śląski, Katowice

kkrason@us.edu.pl

## **Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość**

### **Summary**

#### **Divergent corporality as a component of integral education inclined towards the future**

A child is endowed with a natural inclination to manifest its feelings, to control things and ideas in the form of behaviour which could be an expression of various fine arts. Each element of art (music, dancing as a system of signs may change its code, as the same symbols may be conveyed in another semiotic code, for example: a system of sounds in kinetic-spatial exemplification. Listening to music (acoustic signs) is in this play transcoded into kinetic-bodily signs. Experiencing oneself by means of movement, creating an individual story about oneself through gesture activates the subconscious, facilitates visualizing past experiences, feeling them again, and analyzing. The present study focuses on the connection between the classes devoted to kinesthetic visualization and the motoric behaviour presented by a child displaying the level of its creativity. The text presents individualizing experimental tests carried out in a group of five-year-old children.

**Słowa kluczowe:** ekspresja, teatr ruchu w edukacji przedszkolnej, dywergencja

**Keywords:** expression, theatre of movement in pre-school education, divergence

### **1. Istota integralności. Muzyka i ruch**

Analizując rozmaite możliwości wsparcia rozwoju przez działanie sztuką i przez sztukę chciałabym zwrócić uwagę na jedną z form jej zastosowania, czyli na teatralizację opartą na ucieleśnieniu, wskazując walory takiego tworzenia sztuki dla edukacji dziecka. Idąc dalej, możemy odwołać się do anglosaskiej tradycji arteterapii, ściśle osadzającej ją w zasadach wychowania przez sztukę, która jest traktowana jak czynnik oddziałujący na całą osobowość (Szulc 2010: 22). W niej tkwią możliwości terapii, ale i transgresji potencjału dziecka. Poszukiwać przeto będziemy strategii uruchamiającej ekspresję twórczą przez ciało, lecz równocześnie zmierzającej do integralnego uwydatniania (i wykraczania poza) możliwości wychowanka w materii sztuki. Tak sięgniemy do swoistej fuzji teatru ciała, muzyki i pedagogiki integralnej (Kielar 2012: 160–161).

Poszukując miejsca wsparcia rozwoju dziecka i arteterapii poprzez teatr ciała, rozpoczniemy od ustaleń pozwalających ulokować integralność w kategoriach edukacyjnych. Rozważając koncepcję pedagogiki integralnej, zupełnie naturalnie powracamy do idei

W. Okonia (1996), która zakłada nauczanie-uczenie się wielostronne, uruchamiające holistyczne drogi stymulowania możliwości ucznia, sprawdzające się do 4 zasadniczych strategii: asocjacyjnej, problemowej, praktycznej i ekspresyjnej. W działaniu przez sztukę, które jest kluczowym elementem naszej koncepcji, bazujemy głównie na ekspresyjnych i asocjacyjnych aspektach edukacji, ale aktywność własna tworzącego dziecka ściśle koresponduje też z wymiarem praktycznym. Natomiast nasycenie tworzenia intuicją i refleksją stwarza dogodną płaszczyznę dla rozwiązywania problemów, co dokonuje się w namyśle ewokowanym charakterem percypowanej i przeżywanej materii estetycznej. Owa percepcja dokonuje się polisensorycznie (Bogdanowicz 1997), w pełni wykorzystując rozmaite drogi nadawania i odbioru informacji, czyli potencjał inteligencji wielorakich dziecka (Gardner 1999), gdzie łączy się ze sobą – niemal symultanicznie na jednych zajęciach – percepcja wzrokowa, słuchowa, kinestetyczna i dotykowa oraz działanie interpersonalne i intrapersonalne. To z kolei wykazuje związek z formułą wieloczynnikowego współtworzenia osoby, stając się zasadniczym punktem dla wspomnianej koncepcji edukacji integralnej. W. Andrukowicz (2001), badacz strategii integralnej, uznaje przecież, że tylko kształcenie, które jednocześnie angażuje jednostkę intelektualnie i intuicyjnie, emocjonalnie i percepcyjnie, jest kompletne. Co więcej, musi ono przebiegać w relacji społecznej (a więc w interpersonalnej konfiguracji), która zwielokrotni owe doznania, przeżycia i refleksję, przynosząc pożądany zysk porozumienia, a ponadto istotnej – z punktu widzenia funkcjonowania człowieka w środowisku – negocjacji oraz wymiany „osobiście znaczących wrażeń, uczuć i procesów myślowych” (Dauber za: Śliwerski 2005:185). Dodajmy, że porozumienie to będzie miało charakter intersubiektywny, hołubiący indywidualność i poszukujący styczności nawet między odległymi opiniami i racjami.

Integralność w naszym rozumieniu zawiera się w symultanicznym wykorzystaniu materii muzyki i ciała w budowaniu wizji scenicznej spektaklu, który wytworzony zostanie dzięki aktywności wielozmysłowego doznawania i doświadczania rzeczywistości. Motoryką ciała uczestnicy budują opowieść, a tworzenie ma charakter zespołowy i inspirowane jest materią sztuki, którą w niniejszych rozważaniach będzie muzyka.

Znaczenie przypisywane komponentowi muzycznemu najlepiej oddaje myśl P.M. Hamela (1995), który uznaje, iż muzyka jest

harmonią wszechświata, bo harmonia ta jest samym życiem. W człowieku zaś, który sam jest miniaturą kosmosu, te harmonijne i nieharmonijne akordy widoczne są w pulsie, biciu serca, wibrowaniu, rytmie i tonie. Jego zdrowie bądź choroba, radość czy niezadowolenie są oznaką tego, czy w jego życiu jest obecna muzyka czy nie. Piękno rysunku czy obrazu jest wprawdzie dalekosiężne, ma jednak granice. Jeszcze dalej sięga przyjemność rozkoszowania się zapachem. Ale muzyka przenika najgłębiej, stwarzając nową energię życiową, dając radość, wszelkiemu bytowi oddech, prowadzi całe istnienie ku doskonałości. W tym jest spełnieniem ludzkiego życia (tamże: 268–269).

Gdybyśmy chcieli sprecyzować zakres znaczenia muzyki w obszarze edukacji, warto odnieść się do koncepcji E. Ruuda, podkreślającego, iż wpływa ona na jakość życia człowie-

ka w czterech obszarach, gdyż tworzenie muzyki (a my powiemy: działanie przy muzyce czy ekspresja inspirowana muzyką): pobudza do sensownego działania, daje poczucie przynależności i wspólnoty, wzmacnia poczucie witalności i świadomości ciała oraz nadaje życiu poczucie koherencji (Gulińska-Grzelusko 2009: 70). Idąc tym tropem należy wskazać, iż melicznie i rytmicznie zorganizowanych dźwięków oddziałuje głównie na sferę emocjonalną, dlatego może wywoływać uczucia oraz ułatwia wydobycie często tłumionych przeżyć. Muzyka prowokuje zarówno pozytywne, jak i negatywne nastroje, tym samym stwarzając szansę na dokonanie swoistej regulacji własnych emocji (Davis i in. 2008: 61). Efektem zajęć, podczas których wychowankowie podejmują aktywność twórczą inspirowaną muzyką, jest – co podkreślają muzykoterapeuci – poprawa samopoczucia, usunięcie lęku, pobudzenie wyobraźni, odreagowanie napięcia, poprawa relacji w grupie (Lewandowska 1996: 49). Co więcej, ruch przy muzyce działa na dzieci wszechstronnie, gdyż angażuje wiele sfer, m.in. fizyczność, psychikę, współzależność, zmysły: wzrok, słuch, dotyk (tamże: 53), pozwala także na pozbycie się nadmiaru energii i agresji (Bissinger-Ćwierż 2002: 17). Potwierdza to chociażby praktyka choreoterapeutyczna, gdyż terapia z użyciem ruchu i tańca przyczynia się do przywrócenia jedności pomiędzy ciałem, umysłem a duszą człowieka. I tu wracamy do idei integralnej, holistycznie uruchamiającej aktywność dziecka w celu aktualizowania jego potencjalności.

## **2. Cieleśne kreowanie spektaklu teatralnego ewokowanego muzyką**

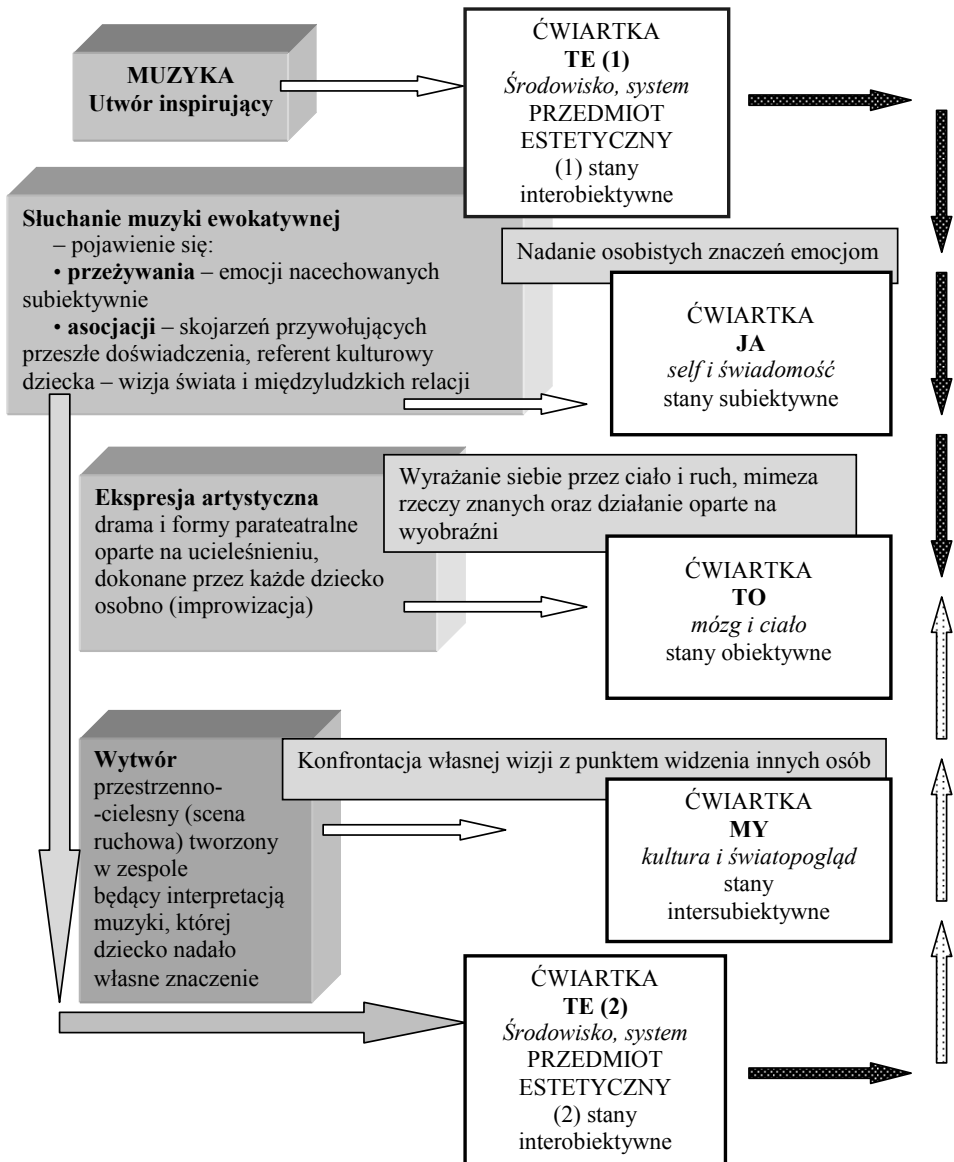
Całość koncepcji ująć można w pewnym porządku, którego trajektoria biegnie wzdłuż linii muzyka – ciało – tworzenie gestu – grupa – tworzenie opowieści (zob. Krasoń 2013). Punktem wyjścia strategii twórczej pracy teatrem ciała stanie się zatem muzyka, która wskaże asocjacyjnie kierunek budowania opowieści. Tworzona dramaturgia tej opowieści oparta zostanie jedynie na cieleśności dziecka, gdyż jest to ten sposób komunikacji, który uruchamia się jako pierwszy w ontogenezie i jeszcze na początku edukacji przedszkolnej pozostaje najbardziej tożsamy z potrzebami kilkulatek. Co ważne, na co zwraca uwagę P. Błajet (2006: 165–167), jeśli przeintelektualizujemy edukację, zamkniemy swoiście ciało wychowanka i zredukujemy jego wrażliwość.

Nie bez znaczenia dla naszej koncepcji jest też tendencja w ogólnym rozwoju teatralizacji (teatralnej reprezentacji) i teatru postdramatycznego, w którym ciało odgrywa dość specyficzną rolę, można nawet stwierdzić, iż substancjalność aktora częstokroć niweluje osnowę logocentryczną i semantyczną widowiska (zob. Hoczyk 2011: 33). Działanie teatrem ruchu z dziećmi przybliży je także do poetyki współczesnej wypowiedzi teatralnej, co będzie miało swoje przełożenie na edukację kulturową. Pożądaną konsekwencją zaś takiego porządku wypowiedzi scenicznej dla wychowania jest koncentracja na ruchu ciała w przestrzeni. Wrażliwość przestrzenna jest bowiem kompetencją ważną dla człowieka, o czym nie trzeba przekonywać pedagogów wczesnoszkolnych, zwłaszcza zajmujących się kompetencjami matematycznymi dziecka. A o jej opanowaniu decyduje przecież bezpośredni – rzecz można – cielesny kontakt z otoczeniem.

Tworzenie gestu i komponowanie opowieści dokonuje się w interpersonalnej współpracy, co pozwala na odwołanie do idei dramaterapii, będącej przykładem terapii grupowej, w której zasadniczą rolę odgrywa zespół rówieśniczy, a wywodzi się ona przecież z tematycznej zabawy dziecięcej z podziałem na role. Warto podkreślić, iż drama „odświeża środki teatralne, wzbogaca je, wnosi do nich element autentyzmu i ukazuje nowe nieznanne teatrowi perspektywy” (Szymik 2011: 28). Istotnie „teatr służy dramie, a drama służy teatrowi” (tamże: 27), co ma znaleźć swój wyraz w zaliczeniu dramy do grupy sztuk związanych z działalnością teatralną.

Początkowo psychodrama klasyczna była stosowana tylko u osób dorosłych, ale po pewnych modyfikacjach uznano, iż jest ona doskonałą metodą wsparcia rozwoju, dlatego zaczęto ją stosować jako metodę w pracy terapeutycznej z dziećmi (Aichinger, Holl 1999: 8). Jej celem – co w naszym rozumieniu nie jest kluczowe – nie jest walor artystyczny, lecz przeżycia i zmiany zachodzące w uczestnikach. Improwizacja oraz odgrywanie ról i udratyzowanie zdarzeń wynikające z grupowego rozwiązywania konfliktów, powoduje ujawnienie ukrytych motywów i pragnień (Michałowska 2008: 22–23), deprywowanych potrzeb i doświadczanej traumy. Uściślając – drama daje sposobność do przeżycia wyobrazonego, nieznanego lub odtwarzanego życia, dzięki czemu mimetycznie naśladuje dostrzeganą powszedniość, ale i wychodzi poza codzienne doświadczenia. Pogłębienie wiedzy oraz podejmowanie próby rozumienia siebie i innych wynikają ze zwielokrotnienia przyjętych postaw-ról, które tworzą oparcie dla kreowanych postaci (por. Gałązka 2013: 151). W tym sensie drama jest aktywnością twórczą, której głęboki sens objawia się w postaci wzmocnienia postaw skierowanych ku sobie samemu oraz światu, to zaś przynosi skutek w postaci głębokiego poruszenia „myśli, uczuć i wyobraźni [...] chęci i potrzeby działania przeobrażającego” (Wojnar 1984: 257).

Dzięki takiej technice pracy dzieci same tworzą konstelacje wewnętrznych scen, które nabierają cech symbolicznej zabawy w role, aby odnaleźć rozwiązanie dla konfliktów, zadań i problemów zawartych w budowanej opowieści. Wychowanek jest w niej konstruktorem i współtwórcą własnego świata. Dla nas cenny jest ten moment kreowania świata, gdzie aktywność i ekspresja włącza jeszcze, a może nawet kanalizuje, emocje i wyobraźnię (Johnstone 1999; McCaslin 1996). Zaś opowieść toczy się na drodze narracji integralnie łączącej refleksję i przeżywanie z ekspresją cielesno-przestrzenną, dzięki czemu uruchomione zostają cząstki wyznaczające konstrukt integralny. Porządkują go tzw. ćwiartki wyszczególnione przez K. Wilbera (Kielar 2012). Jako pierwsza inicjuje działanie ćwiartka „te”, a zatem wytwór estetyczny, czyli muzyka, która zapoczątkuje przeżywanie i pobudzenie cząstki „ja”, generującej refleksję. Wraz z poruszeniem „to” – czyli z ciałem dziecięcego uczestnika teatralizacji – dokona się wspólnie konstytuowanie indywidualnego tworzenia scen. Zebranie wszystkich dziecięcych propozycji gestów i improwizacji ruchowej przy muzyce doprowadzi do pojawienia się możliwości zaistnienia ćwiartki „my”, intersubiektywnie łączącej poszczególne pomysły. Całość strategii zamyka niejako kłamrą ponowne pojawienie się ćwiartki „te”, czyli grupa wytworzy spektakl – przedmiot estetyczny, który stanie się nowym elementem sztuki. Wszystkie omówione komponenty zilustrowane zostały w schemacie 1.



Schemat 1. Model zajęć teatralizacyjnych w przedszkolu w ujęciu integralnym

Schemat 1 ukazuje porządek zajęć z zakresu teatru ruchu z jednoczesnym zarysowaniem komponentów wpisujących go w ideę pedagogiki integralnej (zob. też Krasoń 2013: 330). Nazywamy go teatralizacją, rozumianą jako „nadawanie czemuś stylu teatralnego, charakteru widowiska, posługiwanie się konwencją teatralną” (Kwiek 2007: 75), a która jako metoda pracy z dziećmi stanowi istotną cechę kultury. Co więcej, w zarysowanej

powyżej strategii widać wszystkie drogi sytuujące dziecko w relacji ze sobą, środowiskiem i grupą społeczną, gdzie medium zasadniczej wypowiedzi jest ciało i ruch nasycony znaczeniem nadanym mu na początku indywidualnie, a w końcowej części – w zespole. Można też odnaleźć w tej koncepcji korelację z ideami wrocławskiej szkoły przyszłości, gdyż strategia realizowana w akcie kreowania roli w spektaklu zakłada równość między twórczością i zmianą oraz pojawienie się potrzeby doświadczenia siebie jako części świata/kultury, gdzie współistnieje intuicja, fantazja, kreacja i zabawa, zaprawiona przeżywaniem i ekspresyjnym wyrażaniem siebie (zob. Łukaszewicz 2002; Łukaszewicz, Lesicka 2005).

W tym miejscu warto przez chwilę skoncentrować się jeszcze na kluczowej dla koncepcji kwestii, wynikającej z jej związku z artepstrychoterapią, a mianowicie na relacji terapeuta-pacjent (u nas animator i twórca), ponieważ przypisuje ona jednakowe znaczenie procesowi tworzenia i związkowi terapeutycznemu (Szulc 2010). L. Bunt i S. Hoskyns (2002) przywołują myśl zaczerpniętą z APMT, twierdząc, że

w najbardziej podstawowym wymiarze terapeuta musi po prostu być obecnym dla osoby, która przychodzi na terapię. Niemożliwym jest by zbudować relację terapeutyczną z jakimkolwiek dzieckiem bądź dorosłym bez spełnienia tej podstawowej potrzeby ofiarowania komuś swojej obecności i uczynienia tego fundamentalnym elementem w terapii (tamże: 10).

W tym procesie „bycia obecnym” ważna jest również empatia, która przez C. Rogersa (tamże) zdefiniowana została jako tymczasowe życie czymś życiem, a tym samym poruszanie się w tym obszarze bez osądzania. Kluczowe dla tej definicji są rezygnacja wydawania sądów i bezstronność, bo tylko one zapewniają pacjentowi poczucie bycia zrozumianym. W idei tworzenia teatru ciała udział wychowawcy-nauczyciela także ma Rogersowski wymiar *facylitacji*. Musi on afirmować działania każdego dziecka, nie przesadnie, ale konstruktywnie analizując ich wartość. Musi on też panować też nad chęcią zdominowania niektórych uczestników zajęć przez innych, co przekłada się na podporządkowanie prezentacji scenicznej ich pomysłem. Nie należy jednak przejmować inicjatywy i ulegać pokusie podsuwania dzieciom gotowych rozwiązań. Pamiętać należy, że wszystko zaczyna się od dziecięcego „ja”, dlatego musi zostać wykorzystane to, co narodziło się w dziecięcej wyobraźni w związku z przeżywaną muzyką i asocjowaniem. Potem dopiero można włączyć się w fazę negocjacji, kiedy powstawać będzie wspólny spektakl złożony z indywidualnych pomysłów. Jeśli jednak dzieci będą potrafiły dokonać zespolenia scen samodzielnie, powinniśmy im pozostawić także przeprowadzenie na tym etapie tworzenia teatralizacji.

Na zakończenie działania niezwykle potrzebna jest możliwość zaprezentowania spektaklu publiczności, ponieważ z atmosfery teatru skorzystamy wówczas, kiedy idea aktora spotka się z odczytaniem widza. Odegrana scena ruchowa, teatralizowane zachowanie pozawerbalne, „w którym nadawca manifestuje swoją intencję pokazania czegoś odbiorcy” (Baluch 2005: 21), jest komunikatem dziecka – aktora dla dziecka – widza. W ten sposób dopełni się idea integralności i intersubiektywnego porozumienia.

Analizując wartość zajęć teatralizacyjnych opartych na ucieleśnieniu sięgniemy do badań przeprowadzonych z dziećmi przedszkolnymi, i spróbujemy określić zakres oddziaływania powyżej zarysowaną strategią na poziom myślenia dywergencyjnego.

#### 4. Doniesienie z rekonesansu badawczego<sup>1</sup>

Poniżej przedstawione zostaną badania skoncentrowane na weryfikowaniu skuteczności metody teatralizacji zastosowanej w celu aktualizowania potencjalności twórczej dziecka w zakresie myślenia dywergencyjnego<sup>2</sup>. Poszukiwać zatem będziemy odpowiedzi na pytania: (1) czy i jaki wpływ wywarły zajęcia parateatralne realizowane w przedszkolu a także (2) czy i jak wpłynęły na poziom myślenia twórczego dzieci pięcioletnich?

Poszukując odpowiedzi na te pytania przeprowadzono cykl zajęć opartych na teatrze ruchu, które poprzedził pomiar I, natomiast zakończyło badanie posttestowe<sup>3</sup>. Pomiarów dokonano za pomocą *Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat*<sup>4</sup>,

<sup>1</sup> Badania przeprowadzono w Miejskim Przedszkolu nr 94 w Katowicach w pierwszym semestrze 2013 roku, zajęcia eksperymentalne prowadziła Aleksandra Szymańska w ramach seminarium badawczego.

<sup>2</sup> Pomiar zmiennej, jaką było myślenie dywergencyjne, dokonany został za pomocą autorskiej *Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat* (Krasoń 2002: 61–67). Narzędzie to nie podlegało psychometrycznej standaryzacji, bowiem powstało jedynie na potrzeby pedagogicznej pracy z dziećmi. W zamyśle traktowane było jako pomoc w rozpoznawaniu kompetencji wychowanków i zostało konsultowane z nauczycielkami przedszkolnymi, pracującymi w placówkach katowickich (które stały się niejako sędziami kompetentnymi). Jego zasadniczym założeniem jest umożliwienie dziecku działania polisensorycznego, aby sprawdzić rzeczywistą potencjalność niezależnie od reprezentowanej modalności, a nie tylko działania opartego na jednym typie działań (np. na dorysowaniu elementów do gotowych figur), jak to ma miejsce w istniejących narzędziach diagnozy myślenia dywergencyjnego dziecka.

<sup>3</sup> Taki naturalny eksperyment pedagogiczny w technice jednej grupy należy pojmować raczej jako próbę eksperymentalną, a jego wyniki ujmować jedynie w kategoriach wstępnego rekonesansu.

<sup>4</sup> Narzędzie koncentruje się na trzech płaszczyznach: **iluzyjno-interakcyjnej** (obserwacja dzieci w zespole podczas zabaw dowolnych), **figuracyjno-manipulacyjnej** (obserwacja indywidualna podczas zajęć kierowanych) oraz **narracyjnej** (odnotowanie poziomu wypowiedzi dziecka w oparciu o stymulatory). Punktem wyjścia w płaszczyźnie pierwszej była obserwacja zabawy, jako wskaźnika dywergencyjnego, która obejmowała: podejmowanie zabaw samorzutnych (inicjowanych przez dziecko, lub podporządkowanych pozostałym uczestnikom), przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego (analiza giętkości myślenia, przy czym zamiana przedmiotowa aktywności nie może być przypadkowa, a wynikowa, posiadająca sens), przejmowanie pomysłów innych dzieci podczas zabawy (powielanie wprowadzonych już przez kogoś innego) oraz przedmiotową specyfikę zabawy. Płaszczyzna druga obejmuje obserwację dziecka w czasie jego aktywności indywidualnej (wykonywanie zadań stawianych przed dzieckiem, kierowanie zajęciami przez nauczyciela przeprowadzającego obserwację oraz jego stały kontakt z dzieckiem). Koncentrujemy się w niej na: rozpoznawaniu kompozycji składającej się z figur (trójkąt i prostokąt); układaniu i nazywaniu własnych kompozycji z figur (trójkąt i prostokąt), układaniu i nazywaniu własnych kompozycji z figur (koła, trójkąt, prostokąt, kwadraty), uzupełnianiu szlaczków opartych na rytmach oraz tworzeniu własnych szlaczków. Trzecia część matrycy skupia się na wywołaniu ciągu narracyjnego u badanych dzieci 4–6-letnich. Rolą nauczyciela w omawianej płaszczyźnie jest obserwacja i zapis werbalnych wypowiedzi uczestnika badań, a także dostarczenie zabawek, przedmiotów, które stanowią element służący stymulacji dziecka do własnej narracji. Oceniamy w tej części sposób

uzyskane wyniki porównano, zaś opis sporządzony został w ujęciu indywidualizującym, które umożliwiło uchwycenie zmian u poszczególnych wychowanków. Podejście takie pozwala na rzetelne przyjrzenie się każdemu uczestnikowi i zauważenie rzeczywistych modyfikacji nie tylko w poziomie pomiaru zmiennej zależnej, ale też w trakcie całego działania podczas zajęć.

W badaniu uczestniczyło 12 dzieci pięcioletnich, objętych programem pracy teatrem ruchu. Przewagę miały dziewczynki (9: Wiktoria, Wiki, Maja, Majka – dla zróżnicowania badanych użyto zdrobnienia, Kinga, Zuzanna, Martyna, Alicja i Paulina), a chłopców było 3 (Kamil, Bartek, Bartosz). Uczestnicy zajęć obserwowani byli, zgodnie z porządkiem wyznaczonym przez *Matrycę* (zob. przypis 4), podczas zespołowej działalności zabawowej. Prowadzone były z nimi także działania indywidualne – manipulacyjne (układanie klocków przestrzennych) oraz rozmowy zmierzające do uruchomienia nieskrępowanej narracji. Prezentacja danych uzyskanych w badaniu dokonywana będzie w kolejności odpowiadającej sferom wydzielonym w narzędziu, czyli omówionej powyżej *Matrycy*.

Główną metodą gromadzenia danych w **pierwszej płaszczyźnie** *Matrycy* była obserwacja wychowanków podczas zabawy dowolnej. Ponieważ aktywność zabawowa u pięcioletków osiąga najwyższy poziom organizacji, dane porównawcze (pomiar I i II) nie pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, iż można dostrzec znaczący wpływ zajęć prowadzonych teatralizacją na zachowania wskazujące na dywergencyjność, która przejawia się w zabawie grupowej. W poszczególnych kategoriach obserwacyjnych można jednak wskazać następujące modyfikacje:

1. Podejmowanie zabaw samorzutnych, badające aktywność i inicjatywę wychowanków: Kinga oraz Majka osiągają lepszy wynik po zajęciach teatralizacyjnych, ponieważ podejmują zabawy samorzutne bardzo często (poziom 4), co oznacza wzrost częstotliwości w porównaniu z wcześniejszym ich poziomem 3 (często). U pozostałych uczestników nie odnotowano zmian w zakresie tej kategorii.
2. Przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego (ocena giętkości i płynności myślenia): jedynie Wiktoria osiągnęła wyższy poziom w postteście, ponieważ zakwalifikowała się do poziom 4 (wskazanie bardzo często), czyli wyższego od wyniku pomiaru poprzedzającego zajęcia (poziom 3). Grupa natomiast osiągnęła pułap najwyższy już w pierwszym pomiarze.
3. Przejmowanie pomysłów zabaw od innych (oryginalność myślenia): sześcioro dzieci z badanej grupy osiągnęło różne rezultaty w obu pomiarach, przy czym:
  - wynik w postteście był wyższy o jeden poziom u Wiktorii i Kamila, którzy z poziomu 1 (często przejmuje pomysły od innych) przeszli do poziomu 2 (czasami przejmuje pomysły od innych);

---

przechodzenia w narracji od wymieniania przedmiotów przez dziecko, przez zarysowanie sytuacji łączącej przedmioty i wymienianie ich kolejno, zgodnie z funkcją przedmiotu. Wyżej waloryzowane są modyfikacje sytuacji, co oznacza, że kolejny przedmiot zmienia nieco tok narracji, nadaje jej nowe znaczenie. Najwyżej oceniana jest dokonana przez dziecko modyfikacja wzbogacona o dodatkowe elementy, wykraczające jeszcze poza stymulatory porządkujące narrację). Za każdy element przypisywane są we wszystkich częściach matrycy punkty, co umożliwiła podsumowanie finalne osiągnięć wychowanków.



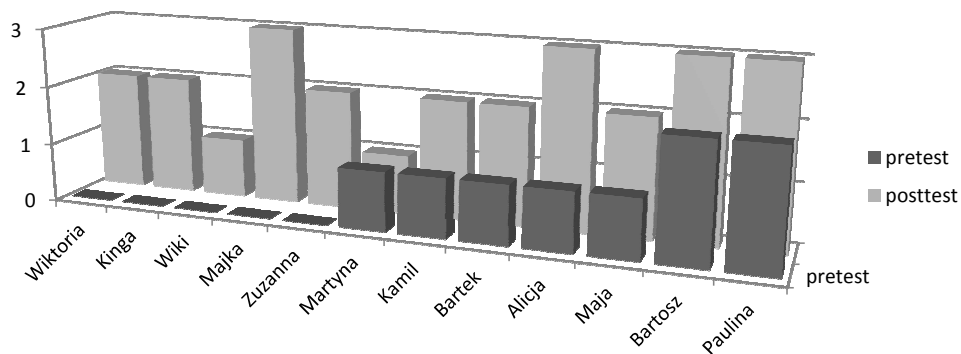
- Wiki, Martyna, Maja oraz Bartosz zmodyfikowali swoją aktywność zabawową przenosząc ją z poziomu 2 (czasami przejmuje pomysły od innych) do poziomu 3 (bardzo rzadko przejmuje pomysły od innych).

Nie odnotowano żadnej regresji w pomiarze.

4. Obserwacja przedmiotowej specyfiki zabawy (oryginalność myślenia i elaboracja): czworo dzieci uzyskało wynik wyższy o jeden poziom w pomiarze dokonany po przeprowadzeniu zajęć, byli to:
  - Zuzanna i Kamil: z poziomu 1 (powielanie gotowych zachowań, działanie o charakterze mimetycznym) na poziom 2 (nawiązywanie do rzeczywistości z dostrzeżeniem iluzyjności);
  - Alicja – z poziomu 2 na poziom 3 (treść niezwiązana z rzeczywistością, brak gotowych rozwiązań);
  - Maja z poziomu 3 na poziom 4 (pełna fantazja, brak nawiązań do sytuacji aktualnych lub stereotypów).

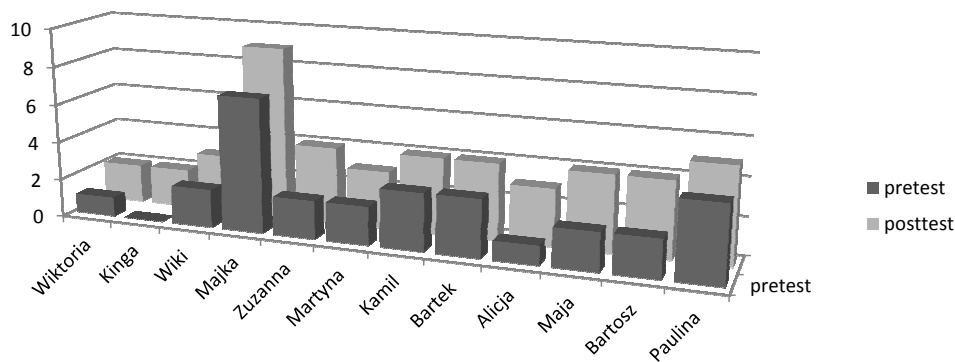
**Plaszczyzna druga** skoncentrowana jest na zadaniach logicznych, w których dzieci winny wykazać się pomysłowością. W obszarze tym głównie uwzględniamy płynność myślenia dywergencyjnego, ale i giętkość, bowiem dziecko musi oderwać się od kierunku myślenia, by wygenerować nowy pomysł na wykorzystanie klocków geometrycznych. Tu w rezultatach wystąpiły znacznie większe różnice między pomiarem I i II, a szczegółowy zapis poszczególnych wyników w obu badaniach przedstawiają poniższe wykresy.

Wykres 1. ilustruje postęp w tworzeniu nowych kompozycji w oparciu o wcześniejszy wzór. W tym zakresie jedynie Martyna utrzymała swój wynik na poziomie pretestu, natomiast pozostali dokonali znacznego postępu w zakresie płynności myślenia. Najbardziej spektakularny postęp zauważamy u Majki, która osiągnęła pełne 3 punkty w II pomiarze, startując w preteście z poziomu 0.



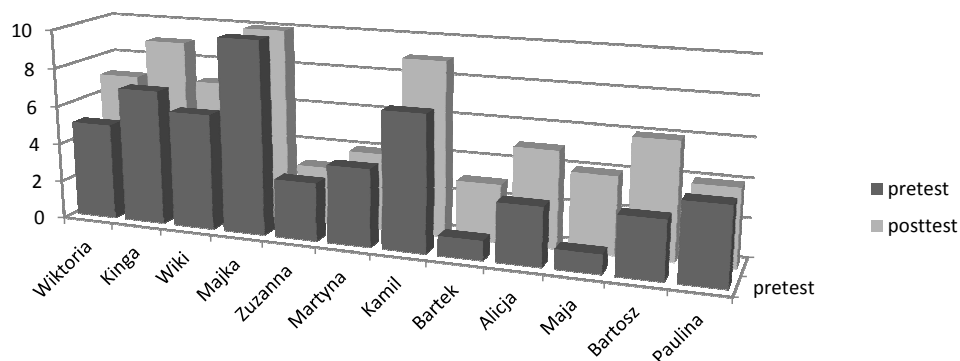
Wykres 1. Rozpoznawanie i tworzenie oraz nazywanie kompozycji składających się z figur geometrycznych

Kolejne zadanie mieszczące się w płaszczyźnie II polegało na układaniu znaczących kompozycji i ich nazywaniu (wykres 2.). W tym przypadku dziecko bazuje na klockach zastosowanych w pierwszym zadaniu, ale nie ma wyjściowego wzoru, co jest dla niego utrudnieniem, ponieważ nie może powtórzyć rozwiązań wcześniejszych. Sprawia to, że wyniki są już mniej różnicujące. Nie budzi wątpliwości również to, że przy rozwiązywaniu omawianego wcześniej zadania I nastąpiło uczenie się, dlatego wyniki wyjściowe w drugim zadaniu są wyższe niż te z pretestu w zdaniu I. Tylko Kinga pozostała na poziomie 0 w pomiarze I, zaś największy postęp w zadaniu II odnotowano u Majki, oraz Zuzanny, Alicji, Mai i Bartosza. W wynikach tego zadania zauważono również przypadek regresji: Paulina o jeden punkt cofnęła się w rozwiązaniu zadania po cyklu zajęć. To zdaje się potwierdzać wyjściową dla tej próby konstatację dotyczącą trudności wynikającej z konieczności wymyślenia przez dzieci nowych, niepojawiających się wcześniej rozwiązań. Wyniki osiągnięte przez badanych wskazują na poziom oryginalności myślenia, dlatego – biorąc pod uwagę tę część eksploracji – można uznać, iż płynność jest cechą znacznie wyżej reprezentowaną u dzieci niż oryginalność.



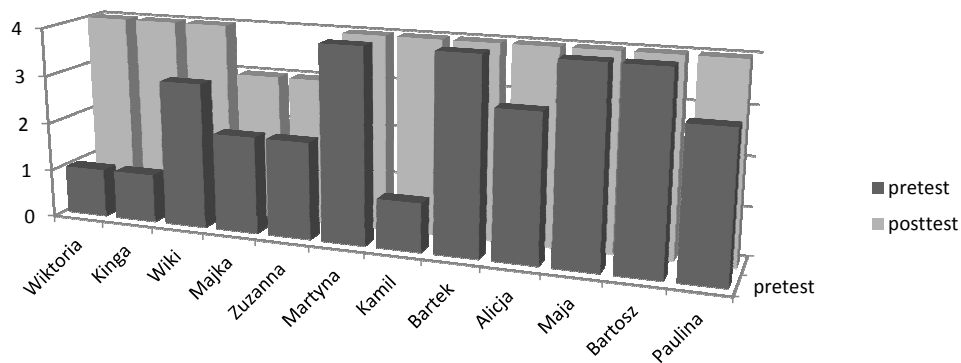
Wykres 2. Układanie i nazywanie własnych kompozycji z trójkąta i prostokąta

Dodatkowych argumentów potwierdzających sformułowany powyżej wniosek dostarcza zadanie III (wykres 3.). Dzieci mają w nim do dyspozycji wszystkie klocki geometryczne i tworzą z nich elementy, które nazywają, zgodnie z przypisaną im przez nie funkcją. Wyniki – jeszcze lepsze na starcie niż w poprzednich zadaniach – utrzymują się na tym samym poziomie u Majki, Zuzanny, Martyny, przy czym pierwsza z nich osiągnęła najwyższy poziom już w badaniu pretestowym. Wyraźną poprawę badanej umiejętności, o 3 punkty, odnotowano u Mai i Bartosza. Pozostałe dzieci także osiągnęły przyrost w zakresie płynności i oryginalności myślenia. W tym zadaniu każde nowe rozwiązanie odnotowywano jako dodatkowy punkt. Jednak nadal oryginalność nie różnicowała generowanych pomysłów dzieci tak wyraźnie jak płynność. Zauważono jednak znamiona giętkości, bowiem zadania rozwiązywane były z oderwaniem się od fiksacji na jednym kierunku poszukiwania kompozycji z klocków.



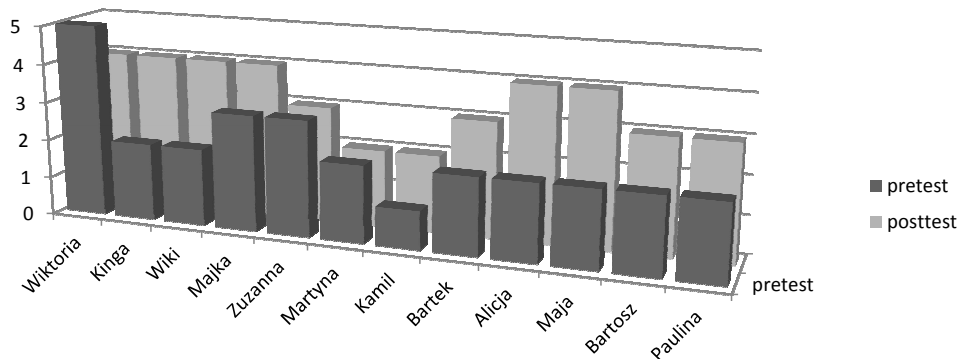
Wykres 3. Układanie i nazywanie innych kompozycji z figur geometrycznych (klocki przestrzenne)

Następnym zadaniem badanych (wykres 4.) było narysowanie szlaczków, składających się z kształtów podstawowych uporządkowanych według pewnej rytmicznie powtarzającej się reguły. Z tym zadaniem wychowankowie poradzili sobie bardzo dobrze, ponieważ u 5 z nich w preteście, a po cyklu zajęć aż w 10 przypadkach nastąpiło osiągnięcie maksymalnego wyniku. Uznać można, iż poszukiwanie reguły porządkującej ciąg obrazków jest dla dzieci pięcioletnich zadaniem stosunkowo łatwym. To wszak praca detektywistyczna.



Wykres 4. Uzupełnianie szlaczków wg rozpoznanego rytmu

Nieco trudniejsze okazało się natomiast przełożenie odkrytej reguły na własne poszukiwanie propozycji rytmów. Tu zaledwie jedna uczestniczka (Wiktoria) osiągnęła pułap 5 punktów. Należy jednak podkreślić, iż niemal wszyscy wychowankowie poprawili swoje wyniki w badaniu końcowym (poza Zuzanną, u której odnotowano stagnację). Poprawa wynosiła od 1 do 2 punktów (zob. wykres 5.).



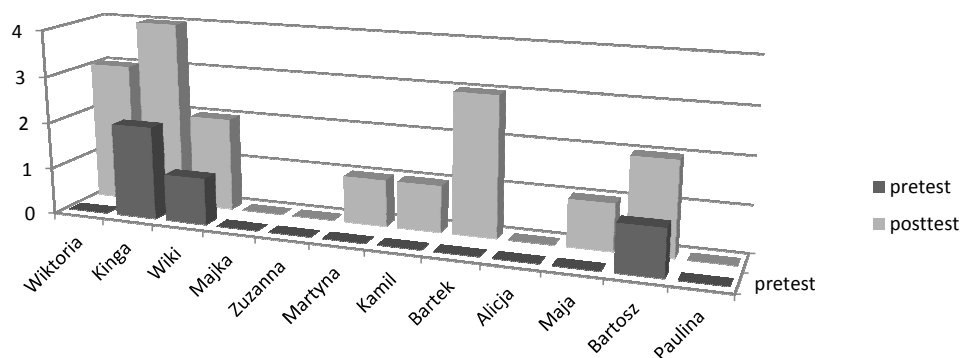
Wykres 5. Tworzenie własnych szlaczków z zastosowaniem rytmu

Ostatnia, **trzecia część** *Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat* zawiera zagadnienia związane z tworzeniem przez badane dzieci własnych narracji, które poparte są stymulatorami<sup>5</sup>, przygotowanymi przez prowadzącego obserwację nauczyciela. Należy podkreślić, iż to zadanie okazało się najtrudniejsze dla badanych. Dzieci najczęściej jedynie wyliczały zgromadzone zabawki, czasem konstruowały nieco rozbudowany ich opis. Z trudnością natomiast przychodziło im łączenie w wypowiedzi tych przedmiotów w jakiś ciąg przyczynowo-skutkowy, wskazujący na tworzenie historyjki, jaka mogła się im wydarzyć. Niestety dzieci – i nie tylko one – coraz częściej ograniczają się do krótkich wypowiedzi, ponieważ jesteśmy bombardowani wiadomością „w pigułce”, często wizualną ze szczątkowym komentarzem. Dzieci coraz mniej mówią, bo też coraz mniej słuchamy tego, co do nas mówią. Stosujemy w edukacji swoisty trening milczenia: być grzecznym znaczy wszak służyć nauczyciela i nie odzywać się bez pytania. Szczęśliwie jednak działanie teatralizacją – choć paradoksalnie opiera się ona na wypowiedzi cielesnej i ruchowej – przyniosło efekty w zakresie narracji werbalnej. Chodzi tu zatem właśnie o to, by „wysłuchać” dziecko, nawet jeśli odgrywa scenki bez słów, pochylić się nad tym, co chce przekazać, by stymulować motywację do wypowiadania się.

Rezultaty uzyskane przez dzieci w tym obszarze przybliży wykres 6.

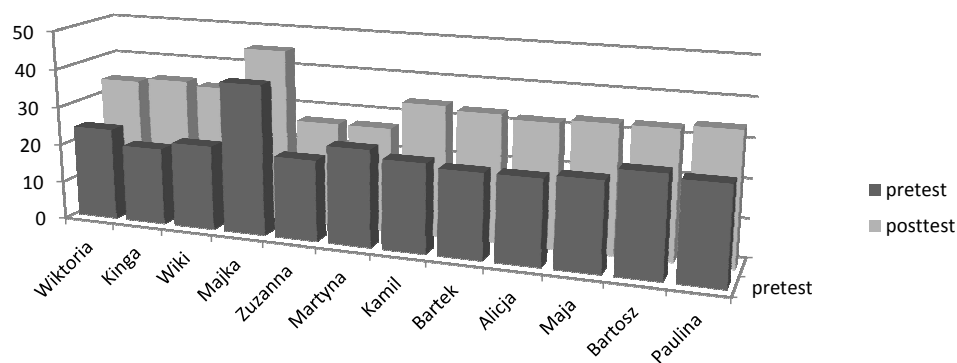
Podczas analizy powyższych danych nasuwa się pewien wniosek związany z obszarami tworzenia. Zgodnie bowiem z ideą H. Gardnera (1999) każdy człowiek ma domenę, w której najlepiej się realizuje twórczo. Znajduje to swój wyraz także w naszych zadaniach, ponieważ jedne dzieci wolały działania logiczne, inne brylowały w zabawie dowolnej, a Kinga najlepiej czuła się w narracji. Wskazuje to na konieczność polisensorycznego badania potencjalności twórczej małego dziecka, aby znaleźć jego domenę i sprawdzić, jaki jest rzeczywisty poziom jego kreatywności (zob. Krasoń 2002[3]).

<sup>5</sup> Narracja była oparta na 4 przedmiotach dostarczonych dziecku w pomiarze 1 i 2, więc użyto w każdym z nich innych zabawek, aby dzieci nie powielali znanych rozwiązań.



Wykres 6. Narracje dzieci powstające w oparciu o stymulatory

Analizując zbiorczo przedstawione powyżej wyniki można stwierdzić, iż występuje w nich pewna prawidłowość, mająca związek z wprowadzeniem do zajęć czynnika zajęć teatralizacji ruchowej. Uogólnione wyniki, uzyskane ze wszystkich pomiarów, przedstawia wykres 7.



Wykres 7. Wyniki uzyskane przez badaną grupę dzieci pięcioletnich z kompletu zadań zawartych w Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat przed oraz po serii zajęć metodą teatralizacji

Analiza uzyskanych rezultatów pozwala zauważyć różnicę między oboma pomiarami. Podejmując interpretację stwierdzimy, iż każde z dwunastoosobowej grupy badanych pięciolatek uzyskało wyższy wskaźnik myślenia dywergencyjnego w drugim pomiarze (posttest) niż w pierwszym. Największy globalny postęp odnotowano u King, natomiast Majka, która startowała z najwyższego pułapu w preteście także dokonała progresu, choć jej wynik końcowy wzbogacił się jedynie o 10 punktów. Stagnację odnotowano w przypadku Martyny, ponieważ jej 25 punktów w pomiarze I ustabilizowało się na tym poziomie też w pomiarze II.

Konkludując: zajęcia oparte na ruchowej teatralizacji spowodowały stymulację poziomu myślenia dywergencyjnego u 11 spośród 12 badanych pięcioletków. Liczba uczestników pomiaru nie uprawomocnia oczywiście do generalizacji, ale wskazuje na pewną zauważalną tendencję, którą warto zweryfikować w szerszej eksploracji. Co ważne, teatralizacje były zajęciami lubianymi przez dzieci, a kolejne przygotowywane dla nich sceny były coraz atrakcyjniejsze ruchowo i sprawiały im wiele radości. Ten walor, choć niejako „nieweryfikowalny” na poziomie przedszkolnym, jest przecież nie do przecenienia z punktu widzenia dobrostanu dziecka.

### **Zakończenie, czyli o wychyleniu w przyszłość**

Zamykając rozważania pragnę przywołać jedną z cenniejszych edukacyjnie myśli Z. Baumana, który przekonywał, iż każdy człowiek jest niejako przeniknięty pragnieniem przekroczenia swego *mêmete* (2005: 41). Chcąc zmieniać świat winniśmy więc przede wszystkim unowocześniać siebie samych. Dążymy tak do osiągnięcia czegoś „lepszego”, piękniejszego, do transgresji, a to jest zawsze jedynie na chwilę i „za chwilę”. Takie podejście do świata i siebie wymaga swoistego „wychylenia w przyszłość” (tamże: 178–179). Nie mogliśmy go osiągnąć bez doskonalenia własnych kompetencji twórczych, gotowości na nowe i nieznanne.

Zajęcia teatralizacyjne pozwoliły na doskonalenie potencjalności dywergencyjnej dziecka przedszkolnego, sytuując się właśnie w tym kierunku poszukiwań edukacyjnych, na jakie – pisząc o ponowoczesności – wskazuje cytowany Z. Bauman.

Teatralizacja przyniesie zysk w obszarze trzech pól rozwoju jednostki: ciała, ducha i umysłu, ale również pozwoli rozwinąć kompetencje kulturowe i funkcjonowanie społeczne. Dziecko w tej strategii pracy jest poszukiwaczem i ma prawo „wymyślać swój teatr” (Page 2007: 104), a dzięki temu dzieli się z innymi osobami tym, co wydaje mu się ważne. Teatralizacja – co dla nas kluczowe – swoiście

afirmuje prawo do ekspresji i wolności dziecka mającego swobodę działania, mogącego mówić i myśleć, rozwijać swoje możliwości, aby osiągnąć cel; podejmującego się czasem zadań zbyt trudnych tylko po to, aby zaspokoić oczekiwania dorosłych (tamże: 100).

Pozwala zatem oswoić lęk przed nowym oraz wskazuje, jak cenne jest to, co dziecko samo wytworzy, bazując na swojej pamięci, wyobraźni i kreatywności.

### **Literatura**

- Aichinger A., Holl W. (1999), *Psychodrama. Terapia grupowa z dziećmi*. Kielce, Wydawnictwo Jedność.
- Andrukowicz W. (2001), *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Baluch W. (2005), *Scena teatru, scena mentalna. Proces interpretacji w ujęciu kognitywnym*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Bauman Z. (2005), *Życie na przemiał*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bissinger-Ćwierz U. (2002), *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*. Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Błajet P. (2006), *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno – motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bunt L., Hoskyns S. (2002), *The Handbook of Music Therapy*. New York, Routledge.
- Davis W., Gfeller K., Thaut M. (2008), *An Introduction to Music Therapy – Theory and Practice*. Maryland, American Music Therapy Association.
- Gałązka A. (2013), *Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa Psychologiczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gardner H. (1999), *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York, Basic Books.
- Gulińska-Grzeluszek D. (2009), *Muzykoterapia dzieci agresywnych*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Hamel P.M. (1995), *Przez muzykę do samego siebie*. Wrocław, Sartorius.
- Hoczyk J. (2011), *Cielesne reinterpretacje podmiotowości we współczesnym tańcu*. „Kultura Współczesna”, nr 3.
- Johnstone K. (1999), *Improvisations for Story-Tells*. New York, Routledge.
- Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Krasoń K. (2013), *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas.
- Krasoń K. (2013), *Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr (1) 20.
- Krasoń K. (2002[3]), *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*. „Chowanna”, R. XLV (LVIII), T. 2 (19).
- Kwiek J. (2007), *Dziecko w przestrzeni teatralizowanej reklamy komercyjnej*. W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury. Tom 1. Teatr w świecie*, Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Lewandowska K. (1996), *Muzykoterapia dziecięca. Zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*. Gdańsk, [nakł. autora].
- Łukaszewicz R.M., Lesicka K. (2005), *Inne drogi edukacji. Alternative ways of education*. Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz R. (2002), *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- McCaslin N. (1996), *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London, Longman.
- Michałowska D. (2008), *Drama w edukacji*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Okoń W. (1996), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Page Ch. (2007), *Czy teatr w szkole jest przestrzenią emancypacji? Pod jakimi warunkami?* W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury. Tom 2. Świat w teatrze*. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.

- Szulc W. (2010), *Europejskie standardy edukacji arteterapeutów. Rola ECArTE i stowarzyszeń zawodowych*. W: W. Szulc (red.), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich. Uniwersytet Wrocławski w ECArTE*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Szymik E. (2011), *Drama w nauczaniu języka polskiego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- B. Śliwerski (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnar I. (1984), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Naukowe.