



ELŻBIETA FROŁOWICZ

*Instytut Teorii Muzyki  
Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki  
Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku  
ul. Łąkowa 1–2, 80–743 Gdańsk, +48 58 300 92 33  
e.frolowicz@amuz.gda.pl  
<https://orcid.org/0000-0001-9576-3681>*

## Twórczość w muzycznej edukacji wczesnoszkolnej

*Jedyna godna rzecz na świecie: twórczość, a szczyt twórczości to tworzenie siebie.  
(Leopold Staff)*

Twórczość stanowi nieodzowny warunek wszelkich innowacji, te zaś są impulsem do zmiany społecznej, która powoduje, iż człowiek ewoluuje w swoim otoczeniu, a ono zmienia się wraz z nim. Bez twórczości nie korzystalibyśmy dziś ze wspaniałych wynalazków, nie podziwiali zachwycających dzieł sztuki, odkrywczych teorii naukowych czy nie użytkowali cennych innowacji społecznych, które ułatwiły i zmieniły na lepsze nasze życie (jak powstanie szpitali czy szkół wyższych)<sup>1</sup>. Twórczość, a konkretnie: umiejętność twórczego myślenia i działania, jest w XXI wieku niezwykle pożądaną społecznie cechą człowieka, który funkcjonując w świecie płynnej nowoczesności<sup>2</sup>, musi nieustannie stawiać czoło nowym wyzwaniom (mówi się wręcz o trendzie „kreatofilii”, a nawet „kreatomanii”)<sup>3</sup>. Termin *twórczość* od dawna jest obecny w języku potocznym.

<sup>1</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 3.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge 2000, wydanie polskie: *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

<sup>3</sup> Por. M. Karwowski, *Creativity in contemporary educational discourses: from „creatofobia”*

Funkcjonują w nim nadal swego rodzaju mity związane z pojęciem twórczości, pomimo zaprzeczającym im często badaniom naukowym<sup>4</sup>. Choć badania nad twórczością są stosunkowo młode — za ich symboliczny początek przyjmuje się rok 1950, kiedy to w „American Psychologist” ukazał się artykuł Joya P. Guilforda, w którym autor wskazał, jak zaniedbanym obszarem badań jest twórczość<sup>5</sup> — to obecnie stanowi ona jeden z najbardziej interesujących obszarów badań w naukach społecznych, głównie w psychologii i pedagogice. Psychologowie próbują znaleźć mechanizmy, które twórczość warunkują, szukają metod jej wyzwalania i zajmują się opisem przebiegu procesu twórczego i jego rezultatów. Natomiast pedagodzy podejmują starania w celu skonstruowania programu wychowania do twórczości i przez twórczość. „Zapoznając się z wynikami badań psychologicznych i studiami filozofów nad istotą twórczości, pedagodzy analizują warunki kształtowania postaw twórczych i obmyślają sposoby wykorzystania produktów działań dzieci dla wzbogacania ich potencjału kreatywności”<sup>6</sup>, tak istotnego i pożądanego we współczesnych społeczeństwach (zarówno w aspekcie psychologicznym, jak ekonomicznym czy politycznym).

Twórczość — to pojęcie złożone i wieloznaczne, a tym samym trudne do ścisłego i trafnego zdefiniowania; z biegiem czasu zmieniało też wyraźnie swoje znaczenie: „przeistoczyło się [...] z domeny przypisywanej wyłącznie Bogu w domenę człowieka — artyści, a w końcu zaczęło być postrzegane w katego-

---

by „creatofilia” to „creatomania”, w: M. Karwowski, *Creativity, Giftedness & Education. Selected readings*, Warszawa 2011, s. 12.

<sup>4</sup> Według R.K. Sawyera (*Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, Oxford 2006) do stereotypowych przekonań o twórczości należą m.in. te o podświadomości jako źródle twórczości, twórczości jako inspiracji spontanicznej, na którą nie można wpływać świadomie i celowo i która jest nieorganizowana i nieplanowana, czy przekonanie o wyższości twórczości artystycznej nad użytkową. Zdaniem autora mitem jest też współczesne przekonanie niektórych osób (również reprezentujących środowiska naukowe) o przewadze potencjału twórczego dzieci nad dorosłymi. Mity dotyczące twórczości (w tym także twórczości dzieci) ukazują także polscy autorzy — Krzysztof J. Szmidt (*Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, w: *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie — Badanie — Wsparcie*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Kraków 2009) i Dorota Klus-Stańska (*Twórcze myślenie uczniów — mity, nieporozumienia, możliwości*, „Problemy wczesnej edukacji: Zdolności uczniów/uczniowie zdolni — edukacyjna wartość czy niechciany problem szkoły?” 2008, nr 7, s. 109–118), cyt. za M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Toruń 2012, s. 17–18.

<sup>5</sup> J.P. Guilford, *Creativity*, „American Psychologist” 1950, Vol. 5, No. 9, s. 445–454, cyt. za W. Limont, *Pedagogika twórczości czyli edukacja ku twórczości*, w: *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 263–289.

<sup>6</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność — podmiotowość — samorealizacja — tolerancja — twórczość — wyobraźnia*, Olsztyn 2001, s. 78–79.

rii potencjału tkwiącego w każdym z nas”<sup>7</sup>. Zdając sobie sprawę, że przyjęcie określonych ujęć definicyjnych warunkuje sposób myślenia o danym zjawisku, przyjmuję za Krzysztofem J. Szmidem trzy pojęcia: kreatywność, twórczość i innowacyjność jako współwystępujące.

Jego zdaniem kreatywność to trwała zdolność człowieka do generowania nowych i wartościowych pomysłów (wytworów), innowacyjność zaś to zdolność do wprowadzania wytworzonych pomysłów w życie. Obie wymienione zdolności czy też cechy charakteru integruje twórcza postawa<sup>8</sup>. Twórczość zaś (za Edwardem Nęcą) rozumiem jako proces ludzkiego działania, dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe (np. mające znaczenie rozwojowe, osobotwórcze dla jednostki, która je wytworzyła)<sup>9</sup>. Podobne rozumienie tego terminu prezentował Morris Stein, według którego „tworzenie to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w określonym okresie”<sup>10</sup>.

Współczesne badania twórczości obejmują dwa obszary — z jednej strony zajmują się mechanizmami twórczości wybitnej, z drugiej — twórczości codziennej. Teoria *everyday creativity*, dotycząca codziennej aktywności człowieka, jego postaw wobec napotykaných problemów i trudności, ujmuje twórczość przede wszystkim jako zasób wspierający dobrostan ludzi. Takie właśnie, egalitarne (a nie elitarne) podejście do twórczości, której źródłem są humanistyczne teorie rozwoju jednostki, wskazujące na twórczość jako pierwotną potrzebę człowieka, przyjmuje się obecnie w psychologii i pedagogice (M. Debesse, R. Gloton i C. Clero, K. Urban, E. Nęcka, W. Panek, S. Popek, J. Renzulli, K.J. Szmidt i in.), zakładając, że zdolność tworzenia nie jest uwarunkowana genetycznie i nie zależy od zdolności ogólnych (inteligencji) czy specjalnych (kierunkowych), ale że jej bazę stanowi właściwy każdemu człowiekowi potencjał twórczy. Jego ujawnienie się i rozwój zależy od szeregu czynników, wśród których wymienia się zarówno uwarunkowania podmiotowe, jak i pozapodmiotowe (zewnętrzne, środowiskowe), usytuowane przede wszystkim w podstawowych środowiskach wychowawczych dziecka: rodzinie i szkole<sup>11</sup>. Przy założeniu, że rozwój dyspo-

<sup>7</sup> W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976, cyt. za M. Galewska-Kustra, op. cit., s. 18.

<sup>8</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, op. cit.

<sup>9</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Sopot 2012.

<sup>10</sup> M.I. Stein, *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, Vol. 36, No. 2, s. 311–322, cyt. za W. Limont, op. cit., s. 264.

<sup>11</sup> Por. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria — rzeczywistość — perspek-*

zycji twórczych, kreatywnych podlega stymulacji, jednocześnie badacze są zgodni, że pierwszy etap edukacji szkolnej należy uznać za szczególnie istotny dla rozwoju kreatywnych kompetencji jednostki — to właśnie w wieku wczesnoszkolnym dzieci wykazują największą plastyczność w zakresie kształtowania postaw, jak i największą zdolność zachowań twórczych i podatność na ich pobudzenie<sup>12</sup>.

W okresie wczesnoszkolnym twórczość dziecka (podobnie jak w okresie poprzedzającym) pozostaje naturalną potrzebą, a jej cechami swoistymi są: gra wyobraźni, fantazjowanie, ciekawość poznawcza, zabawy tematyczne i konstrukcyjne oraz działania w zakresie sztuki (w tym muzyki i plastyki). Tego rodzaju twórczość może wyrażać się na wiele sposobów, będących rezultatem potrzeby działania. Przypomnę tu, że we współczesnej pedagogice humanistycznej

dziecko ujmowane jest w swoim środowisku społecznym i ekologicznym jako podmiot działający, a więc człowiek, który jest w kontakcie ze swoim zewnętrznym otoczeniem i wewnętrznymi przeżyciami, ze swoimi poglądami, uczuciami i wrażeniami. [...] Akcentuje się tutaj integralność: organizmu i środowiska życia podmiotu, jego doświadczeń i przeżyć, refleksji i działań, fantazji i uczuć, myśli i wrażeń<sup>13</sup>

które mają szansę uzewnętrznić się w procesie edukacji i znaleźć swój wyraz właśnie w aktywności twórczej dziecka.

Aktywność twórcza uczniów młodszych klas szkolnych pełni wiele niezwykle istotnych funkcji dla kształtowania się osobowości dziecka. Krzysztof J. Szmidt wymienia tu:

- funkcję rozwojową (twórczość pomaga rozwinąć się różnym sferom osobowości dzieci),
- funkcję ekspresyjną (twórczość umożliwia wyrażanie własnych myśli i przeżyć w języku sztuki lub w zabawie),
- funkcję socjalizacyjną (twórczość przygotowuje do pełnienia różnych ról społecznych, podejmowania wysiłku i odpowiedzialności za innych),
- funkcję terapeutyczną (aktywność twórcza ułatwia odreagowanie napięć i lęków, pomaga rozwiązywać konflikty),

---

*tywy rozwoju*, Białystok 2003; E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012.

<sup>12</sup> E. Nęcka, op. cit.

<sup>13</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 112.

- funkcję edukacyjną (twórczość uczniów sprzyja opanowaniu nowych umiejętności i wiedzy, wzbogaca proces kształcenia o nowe treści i strategię postępowania, zachęca do eksploracji i sięgania do różnych źródeł)<sup>14</sup>.

Tak więc — chociaż twórczość sama w sobie może być traktowana jako pożądana społecznie cecha danej jednostki i z tego samego powodu stymulowana, rozwijana — to warto także zwrócić uwagę na jej związki z innymi aspektami rozwoju dziecka, w tym z różnorodnymi wewnętrznymi uwarunkowaniami szkolnego funkcjonowania ucznia, decydującymi o jego powodzeniu, osiągnięciach szkolnych czy korzystnej pozycji w zespole klasowym<sup>15</sup>.

Biorąc pod uwagę specyfikę okresu rozwojowego w kontekście naturalnych potrzeb dziecka, a także możliwości stymulacji rozwoju jego dyspozycji twórczych, jak i szerokie spektrum funkcji dziecięcej aktywności twórczej, nie ulega wątpliwości, iż rozwój kompetencji kreatywnych dziecka powinien być przedmiotem szczególnej troski.

Muzyka od początku dziejów ludzkości wyzwała różne formy aktywności twórczej człowieka, wyrażając jego chęć życia, emocje i podziw dla piękna. Aktywność twórcza w kontaktach z muzyką, wyrażająca się przede wszystkim przez improwizacje (swobodne lub z narzuceniem pewnej dyscypliny) i próby twórczości własnej, odbywa się na zróżnicowanych poziomach wiedzy i percepcji. U dzieci rozpoczynających naukę w szkole, stymulowana bodźcami słuchowymi i kinetyczno-ruchowymi, podejmowana jest naturalnie i wynika z potrzeby ekspresji. W tego rodzaju aktywności dziecka szkolnego obserwujemy jednak stopniową utratę nieskrępowania i spontaniczności (charakterystyczną dla okresu przedszkolnego), co wynika z przyswajania przez ucznia określonego kodu muzycznego, charakterystycznego dla danego kręgu kulturowego, w którym funkcjonuje, i coraz silniejszej potrzeby podporządkowania się jego konwencjom.

Należy podkreślić, że improwizacja i twórczość muzyczna to najnowsze formy aktywności na zajęciach muzycznych w polskiej szkole, stanowiące swego rodzaju antytezę tradycji, albowiem do lat trzydziestych XX wieku w dydaktyce muzycznej dominowała odtwórcza forma aktywności dziecka<sup>16</sup>. Począwszy od wskazanego momentu, głównie dzięki inspiracjom płynącym z idei wywodzących się z kręgu ruchu Nowego Wychowania, w dydaktyce muzycznej

---

<sup>14</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, op. cit., s. 292–293.

<sup>15</sup> Por. K. Kaszlińska, *Twórczość a szkolne funkcjonowanie dziecka w klasach początkowych*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 4 (97), s. 53–69.

<sup>16</sup> M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*, Warszawa 1979, s. 108.

dostrzeżono walory improwizacji i twórczości dziecięcej, a obecnie ich pozycja — przynajmniej w dokumentach edukacyjnych — staje się coraz mocniejsza<sup>17</sup>.

Zgodnie z tzw. paradygmatem czteroaspektowym zagadnienie twórczości (w każdym obszarze, także twórczości muzycznej) wyjaśniać można poprzez analizę czterech podstawowych wymiarów tego zjawiska:

- wytworu (aspekt atrybutywny),
- procesu twórczego (aspekt procesualny),
- osoby twórcy — jego zespołu zdolności, właściwości intelektualnych bądź cech osobowych (aspekt podmiotowy),
- warunków zewnętrznych tworzenia — społecznego klimatu uwarunkowań twórczych (aspekt inhibitorów — stymulatorów)<sup>18</sup>.

Twórczość, w kontekście aktywności muzycznej ucznia, rozpatrywana jest najczęściej w wymiarze atrybutywnym<sup>19</sup>. Następstwem takiego podejścia jest przypisanie szczególnej roli wytworowi, produktowi, słowem — namacalnemu i obserwowalnemu efektowi muzycznej aktywności. Jednak odwołania do tradycji dokonań myślicieli łączonych z psychologią humanistyczną, zwłaszcza Abrahama Masłowa, Carla Rogersa i Ericha Fromma<sup>20</sup>, skłaniają obecnie wielu badaczy do uznania, iż — także w obszarze aktywności muzycznej człowieka — zasadne jest mówienie o twórczości w innych aspektach, szczególnie o twórczym myśleniu, działaniu, twórczych operacjach umysłowych, twórczym potencjale.

Muzyka, poprzez specyficzne oddziaływanie na emocjonalność człowieka oraz dzięki swej niejednoznaczności semantycznej, jak żadna inna sztuka może rozbudzać wyobraźnię dziecka, uświadamiać mu możliwości własnej wyobraźni i pobudzać wolę podejmowania prób tworzenia<sup>21</sup>. Wyobraźnia kompozytorów wzbogaca wyobraźnię odbiorcy, stając się źródłem i narzędziem aktu tworzenia, bowiem zawarte w dziele muzycznym idee czy informacje, docierając do jego świadomości, mogą inspirować lub pełnić funkcję katalityczną dla własnych poszukiwań i aktów twórczych.

<sup>17</sup> Kreatywność muzyczna jest podstawą nauczania muzyki w Australii, Wielkiej Brytanii i obu Amerykach. Por. A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty — zależności — perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 355.

<sup>18</sup> K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001, s. 28.

<sup>19</sup> Por. M. Winters, *The challenges of teaching composing*, „British Journal of Music Education” 2012, Vol. 29, No.1, s. 19–24.

<sup>20</sup> Por. M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.

<sup>21</sup> J. Szczepański, *Sprawy ludzkiej wyobraźni*, w: *Sztuka i wyobraźnia*, red. J. Górniewicz, Warszawa 1989, s. 98.

W tym kontekście chciałabym przedstawić interpretacje wypowiedzi uczniów, które są rezultatem nawiązania w moich własnych działaniach edukacyjno-badawczych<sup>22</sup> do freinetowskiej techniki swobodnego tekstu, będącej szczególną formą ekspresji słownej (mówionej lub pisanej)<sup>23</sup>. Stymulatorem dla takiej formy aktywności ucznia może być muzyka o pewnym „literackim” potencjale, stwarzająca możliwość wywołania określonych emocji, odsyłających do znaczeń pozamuzycznych. Pisemne wypowiedzi dzieci z klas trzecich powszechnej szkoły podstawowej stanowią próbę interpretacji utworu *W grocie króla gór* z I suitu *Peer Gynt* Edwarda Griega, która to interpretacja odzwierciedla ich wrażenia związane z odbiorem tego dzieła muzycznego. Dzieci opisały, jakie uczucia towarzyszyły im podczas słuchania i o czym (według nich) opowiada prezentowana muzyka; dodatkowo poprosiłam też o nadanie własnego tytułu temu utworowi.

Reakcje dzieci na ten bardzo popularny utwór Griega były częściowo zaskakujące. Wzbudził on w nich bardzo silne emocje, nawet takie, z którymi nie mogły sobie poradzić; charakterystyczna jest tu wypowiedź Oli: „Utwór wpływa na mnie stresująco i bardzo mocno. Uważam, że takiej muzyki dzieci nie powinny słuchać”, z którą współgrają słowa Dominiki: „Ten kompozytor musiał być naprawdę w złym humorze i być obrażony na cały świat, żeby napisać taki utwór”. W trochę bardziej stonowanych komentarzach czytamy:

„Odczuwam napięcie i strach. Muzyka wyraża silne emocje” (Kasia).

„Czuję się niepewnie — jakbym był wieczorem w starym, strasznym zamku” (Mateusz).

„Czuję się jak w pułapce, jakby był koniec świata i spadały meteoryty” (Michał).

„Czuję się, jakby ktoś mnie gonił i chciał zabić. Ta muzyka wyraża złość” (Dominika).

„Działa na mnie pobudzająco” (Kajetan).

„Jest taka zwariowana. Jestem zadziwiona tym utworem” (Hania).

Pojawiły się też wypowiedzi wynikające ze świadomego odbioru i aktywnego słuchania utworu:

„Jest z minuty na minutę głośniejszy i dlatego mi się podoba”, „Jest na początku dość łagodny, ale później głośnie i coraz szybszy, czyli dość zmienny” (Ola).

<sup>22</sup> Relację z przebiegu tych badań, ich metodologiczne założenia i rezultaty przedstawiłam wcześniej w publikacji: E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna...*, op. cit. Przywołane w niniejszym tekście opisy działań edukacyjnych stymulujących aktywność twórczą uczniów pochodzą z tej publikacji.

<sup>23</sup> Zob. E. Frołowicz, *Inspiracje Freinetem w muzycznej praktyce edukacyjnej*, w: eadem, *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Gdańsk 2008, s. 51–64.

„Muzyka na początku była bardzo cicha i wolna, a na końcu bardzo głośna i coraz szybsza” (Julia).

„Najpierw cicho, potem głośniej, a na końcu najgłośniej — ale jest coś wspólnego” (Sylwia).

Tytuły nadane przez dzieci: *Koniec świata*, *Dom upiórów*, *Wojsko mną rządzi*, *Lis kradnie kury*, *Pędzący koń*, *Obrażony pan na schodach*, *Sarenka w opalach*, *Mroczny pościg*, *Muszkietierowie* świadczą o rozwiniętej wyobraźni, umiejętności dokonywania ciekawych skojarzeń, są adekwatne do charakteru i przebiegu muzyki.

Próby przekładu intersemiotycznego, będące swoistą fabularyzacją słuchanego utworu E. Griega, musiały być dość skondensowane, ponieważ — z różnych względów — dzieci nie miały zbyt dużo czasu na realizację tego zadania. Wybrane przykłady<sup>24</sup> ukazują różnorodność skojarzeń, część „wewnętrznego świata” i elementy jego wartościowania przez autorów oraz umiejętność twórczego myślenia, dla którego impulsem była słuchana muzyka:

„Ktoś się skrada, coraz prędzej — spieszy się gdzieś, jest zły i gniewny. Podbiega i wskakuje na konia i galopuje okładając go batem. Na drodze jest pełno przeszkód. Potem koń staje na tylnych nogach i skacze przez wielką dziurę — i razem w nią wpadają” (Oliwia).

„Wyobraziłam sobie pana, który jest nadąsany i wchodzi po schodach, coraz szybciej i głośno przeklinając. Na końcu spada z tych schodów i jeszcze z gniewu, że się tak stało, stuka laską” (Marianna).

Zaprezentowane spontaniczne wypowiedzi dzieci świadczą o rozwiniętej wyobraźni, wrażliwości muzycznej oraz umiejętności twórczego i odważnego formułowania przemyśleń, powstających pod wpływem słuchanej muzyki. Ich reakcje potwierdzają też, że — jak celnie zauważył Bogdan Suchodolski — „niekiedy dzieło sztuki staje się tą rzeczywistością, z którą człowiek się identyfikuje, niekiedy zaś widzi w niej swe przeciwieństwo, swe dopełnienie, swe możliwości. Właśnie dlatego przeżycie sztuki jest zawsze czynnikiem rozluźniającym schematy, w jakich ludzie widzą samych siebie”<sup>25</sup>, dającym możliwość tego odmiennego spojrzenia.

<sup>24</sup> W przykładach tekstów napisanych przez dzieci dokonano niezbędnych korekt językowych, stylistycznych i interpunkcyjnych.

<sup>25</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968, s. 235, cyt. za W. Pielasińska, *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983, s. 86.



Jednak najbardziej rozwinięte w pedagogice twórczości jest podejście do procesu twórczego w aspekcie stymulatorów — inhibitorów, a więc czynników zewnętrznych wpływających na ten proces, zwłaszcza w kontekście warunków dydaktyczno-wychowawczych, w jakich przebiega lub powinna przebiegać aktywność twórcza ucznia w środowisku szkolnym. Jak pisze Janina Uszyńska-Jarmoc, „potencjał twórczy może uaktywniać się, ujawniać i rozwijać już w bardzo wczesnym dzieciństwie, ale tylko przy spełnieniu określonych warunków”<sup>26</sup>. Wśród potwierdzonych w badaniach przywołanej autorki uwarunkowań twórczej aktywności ucznia znalazły się kompetencje zawodowe nauczyciela i jego twórcza osobowość<sup>27</sup>. Nauczyciel, który prowadząc zajęcia muzyczne potrafi stworzyć atmosferę szacunku i akceptacji dla indywidualności ucznia (np. jego zachowań, predyspozycji, sposobu myślenia), ma niewątpliwie duży wpływ na planowanie i realizację zadań o twórczym charakterze. Wśród istotnych inhibitorów myślenia twórczego, związanych z postawami nauczycieli, wymienia się szczególnie rodzaj wypowiedzianych przez nich kwestii, związanych z oceną twórczości uczniów, i nazywa je „mordercami pomysłów” (*idea killers*), przykładowo:

- „Nie tak. Źle”.
- „Aleś wymyślił”.
- „Nie kombinuj”.
- „Pospiesz się”.
- „To nie na temat”<sup>28</sup>.

Owe impulsywne, „mordercze” oceny dziecięcych prób twórczości zniechęcają ich autorów do poszukiwań, niszcząc przejawy twórczego myślenia i działania — także te, których materię stanowi świat dźwięków.

Podstawą teoretyczną, porządkującą rozważania o twórczej aktywności uczniów młodszych klas szkolnych, kształtowanych w przebiegu zajęć muzycznych, jest koncepcja hierarchizacji poziomów twórczości zaproponowana przez Edwarda Nęcę. Autor wyróżnił cztery poziomy twórczości: twórczość płynną, skryształizowaną, dojrzałą i wybitną<sup>29</sup>. W kontekście edukacji dziecka interesujące są ustalenia związane z twórczością płynną, czyli potencjałem do twórczego

---

<sup>26</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, op. cit., s. 9.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 185.

<sup>28</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, op. cit., s. 219.

<sup>29</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 216–219.

działania, charakterystycznym (w mniejszym lub większym stopniu) dla każdego człowieka. Wydaje się, że tak dookreślona twórczość płynna może być uznana za synonim kreatywności — jest potencjałem, a więc obietnicą osiągnięcia w przyszłości twórczych efektów w postaci konkretnych wytworów, odkryć, wynalazków czy dzieł sztuki. Jednak na poziomie twórczości płynnej wytwór nie jest niezbędny — można być twórczym w sposób płynny nie tworząc niczego nowego.

W okresie wczesnej edukacji dzieci mają potrzebę tworzenia, a aktywność twórcza pozwala im wiedzieć i czuć więcej, intensywniej, inaczej. Jest procesem, w wyniku którego powstaje nowa dla dziecka, oryginalna i wartościowa jakość, co — przypomnę — uznaje się za podstawowe atrybuty twórczości<sup>30</sup>. Badacze twórczości zgodnie uważają, że „bez wcześniejszego rozwoju aktywności twórczej dzieci i młodzieży w późniejszym okresie może nie pojawić się twórczość codzienna i wybitna”<sup>31</sup>.

Aktywność twórcza, dla której impulsem jest świat dźwięków, jako specyficzny rodzaj aktywności dziecka, może dać satysfakcję z uczenia się nawet najtrudniejszych wiadomości i umiejętności. Elementy twórczości i improwizacji mogą przejawiać się w ramach wszystkich wyróżnianych obszarów muzycznej aktywności dziecka: przede wszystkim poprzez śpiew, grę na instrumentach, taniec, ruch przy muzyce, ale także podczas procesu aktywnego słuchania muzyki. Natomiast własna ekspresja twórcza otwiera nowe możliwości rozumienia i przeżywania muzyki, kształtowane poprzez proces analogiczny do działań twórczych „dorosłego” kompozytora, gwarantując bezpośrednio doświadczeń muzycznych. Improwizowanie i tworzenie muzyki przez dziecko, „poza satysfakcją towarzyszącą każdej kreacji, intensywnie rozwija wyobraźnię muzyczną, myślenie twórcze, [...], indywidualność odczuć i wypowiedzi; jest też przygotowaniem do percepcji muzyki o bardziej skomplikowanej strukturze i wyrazie”<sup>32</sup>, także muzyki artystycznej powstającej wspólnie.

Takie działania mają jednakże swą niezaprzeczalnie odmienną — w stosunku do działalności pozamuzycznej — specyfikę, która w planach dydaktycznych nauczyciela, szczególnie zakładających rozwój twórczych predyspozycji ucznia, powinna zostać uwzględniona. Na tę odrębność, związaną z aspektem atrybutywnym twórczości, zwracał uwagę już wiele lat temu Stefan Szuman, pisząc: „Są-

---

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> W. Limont, op. cit., s. 267.

<sup>32</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 183.

dzę, że dzieci małe tworzyłyby (tj. improwizowałyby) własne i odrębne proste utwory muzyczne, gdyby umiały biegle grać na instrumencie i umiały dobierać, zestrajać tony muzyczne z taką samą łatwością, z jaką dobierają i zestawiają barwy i elementy figuralne w rysunku”<sup>33</sup>. Tę refleksję warto przypomnieć zwłaszcza dzisiaj, aby współcześni nauczyciele nie myśleli podobnie o możliwościach działań twórczych dziecka w zakresie plastyki i muzyki i nie ulegali pokusie mechanicznego przekładania doświadczeń dydaktycznych z jednej dziedziny sztuki na drugą. Ważne jest też, by pamiętać, że jednym z istotnych komponentów twórczości według uznanej teorii Klausa Keitha Urbana<sup>34</sup> są specyficzna wiedza i umiejętności, dotyczące danego obszaru działania twórczego, w naszym przypadku muzyki. Warto przywołać też pewne fakty z życia wybitnych twórców — wiemy np., że Darwin i Tolstoj uważano w dzieciństwie za przeciętniaków, a Einstein miał trudności ze zdaniem egzaminu maturalnego; co więc sprawiło, że osiągnęli znaczące sukcesy twórcze? Prowadzone od wielu lat badania nad uwarunkowaniami wybitnych osiągnięć twórczych i czynnikami rozwoju zdolności próbują dostarczyć satysfakcjonującej odpowiedzi na postawione pytanie. Stworzono m.in. *zasadę dziesięciu lat* lub zbliżoną *zasadę dziesięciu tysięcy godzin*. Dobrze ilustrują ich istotę słowa Deana Simontona: „zanim ktoś jest gotów do tego, by wnieść poważny wkład w jakąś dziedzinę, upływa zwykle pełna dekada [odpowiada to mniej więcej dziesięciu tysiącom godzin przemyślanych ćwiczeń — przyp. E.F.], poświęcona ekstensywnym i intensywnym studiom. [...] Trzeba być wytrwałym, metodycznym, skrupulatnym i oddanym, żeby zdobywać wiedzę i umiejętności, bez których w większości dziedzin wybitne osiągnięcia są niemożliwe”<sup>35</sup>. Tak więc *zasada dziesięciu lat* głosi, że do poziomu twórczości wybitnej dochodzi się po około dziesięciu latach wyężonej pracy. Wiadomo, że nie wszyscy staną się wtedy wybitnymi w swojej dziedzinie: muszą tu pojawić się inne sprzyjające czynniki czy okoliczności, np. odpowiedni poziom zdolności, szczęścia, wsparcia ze strony odpowiednich osób, znalezienia się ze swoją twórczością w odpowiednim czasie i miejscu itd. Raczej ewenementem są przy-

<sup>33</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962, s. 40.

<sup>34</sup> K.K. Urban, *Odpowiedzialna Kreatointeligencja jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne*, w: *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Warszawa 2012, s. 84–102.

<sup>35</sup> D.K. Simonton, *Geniusz*, tłum. M. Godyń, Warszawa 2010, s. 44, cyt. za K.J. Szmida, *Pogłębione ćwiczenia (deliberate practice), zasada 10 tysięcy godzin oraz zacięcie (grit). Rzecz o tym, kiedy twórca codzienny staje się mistrzem*, w: *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015, s. 133.

padki światowej klasy twórczości, do której twórca „dorósł” w krótszym czasie. Nawet Mozartowi to się nie udało, ponieważ — jak przypomina K.K. Szmidt — „jego pierwsze arcydzieło, koncert fortepianowy Es-dur KV 271, powstało gdy kompozytor miał już 21 lat i ponad 10 lat ćwiczeń w tej dziedzinie za sobą”<sup>36</sup>. To tyle, jeśli chodzi o możliwość osiągania sukcesów twórczych w życiu dorosłym. Wróćmy jednak do twórczej aktywności muzycznej dziecka.

Już Arystoteles twierdził, że doświadczenie stworzyło sztukę, brak zaś doświadczenia — przypadek. Pochopne inspirowanie i podejmowanie działań twórczych w zakresie szkolnej edukacji muzycznej może dać niechciane rezultaty — bałagan, „chaos muzyczny”, brak dbałości o walory estetyczne czy precyzję wykonania, co w konsekwencji może doprowadzić do osłabienia rozwoju wrażliwości muzycznej. A przecież nie takie efekty działań edukacyjnych są ich celem. Tak więc improwizacje i wszelkie działania twórcze na materiale muzycznym w kształceniu wczesnoszkolnym należy stosować z dużą ostrożnością i nie przenosić mechanicznie na grunt muzyki schematów postępowania stosowanych w kształceniu ogólnym.

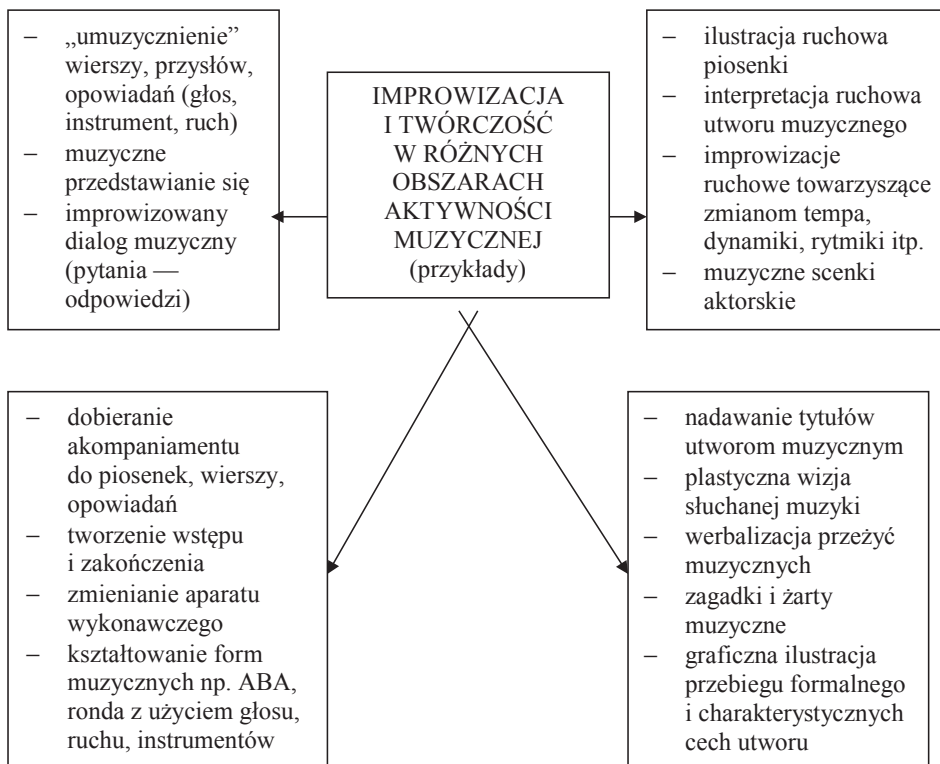
Inspiracje dla procesu edukacyjnego, stymulującego możliwości twórcze uczniów klas młodszych poprzez aktywność muzyczną, można odnaleźć zarówno w uznanych koncepcjach wychowania muzycznego, jak i koncepcjach wychowania estetycznego Rudolfa Steinera, ruchu kreatywnego Rudolfa Labana czy pedagogii Celestyna Freineta i Marii Montessori; ważne są też osiągnięcia arteterapii, zwłaszcza muzykoterapii i choreoterapii (przykładowo: „opowieści ruchowe” przy muzyce) czy plastykoterapii (np. popularne „malowanie muzyki”), a także pedagogiki zabawy. Pełny zakres aktywności w zakresie tworzenia muzyki przedstawia schemat 1.

Jednak należy pamiętać, zgodnie z wyrażonymi uprzednio zastrzeżeniami, że wykonywanie wyżej wymienionych zadań niejednokrotnie będzie bardzo trudne i może nie przynieść spodziewanych efektów. Niemniej faktem bezspornym pozostaje, że takie działania odpowiadają potrzebom rozwojowym dziecka w tym wieku (głównie potrzebie ekspresji) i powinny je uwzględniać osoby odpowiedzialne za programy kształcenia, planując kreatywne zajęcia muzyczne różnego rodzaju. Poniżej przedstawiam kilka propozycji takich działań.

---

<sup>36</sup> K.J. Szmidt, *Pogłębione ćwiczenia...*, op. cit., s. 133.

Schemat 1. Improwizacja i twórczość w różnych obszarach aktywności uczniów klas I–III na zajęciach muzycznych — wybrane przykłady



Źródło: opracowanie własne

### *Deszczyk, deszcz i burza*

To zadanie twórcze realizowane było późną wiosną, kiedy dzieci mogły bezpośrednio obserwować i doświadczać wyszczególnionych w tytule zjawisk atmosferycznych, wspólnie uczestnicząc w wyjeździe w ramach tzw. zielonej szkoły. Pozwoliło to na bezpośrednie, autentyczne poznawanie tych zjawisk, powiązane z aktywnym i polisensorycznym w nich uczestnictwem (widzenie, słyszenie, odczuwanie, przeżywanie). Uczniowie wcześniej mieli też okazję wysłuchania nagrania, w którym prezentowane były różne odgłosy natury, a także zapoznali się z *Wiosną* Antonia Vivaldiego, gdzie mogli zaobserwować, jak kompozytor muzycznymi środkami przedstawił zjawisko burzy. Można więc powiedzieć, że dzieci zostały wszechstronnie przygotowane do ekspresji twórczej związanej z wybranym tytułem programowym.

Analiza słuchowa zebranego materiału (nagrania audio „produkcji” sześciu zespołów) wykazała duże podobieństwo muzyczne poszczególnych propozycji. Trzyzęściowość konstrukcji, dobór dynamiki i rozplanowanie agogiczne (oba elementy stopniowo narastające w przebiegu prezentacji) wynikają z prawidłowej interpretacji programowego tytułu, który dookreślał i w pewien sposób ograniczał możliwości wykonawcze. Dobór instrumentów również okazał się jednorodny (dzwonki i/lub trójkąt imitujące deszczyk, tamburyn i grzechotka w fazie deszczu i talerze dla burzy), a sugestie wychowawczynie klasy, że można wykorzystać również instrumenty samodzielnie wykonane przez dzieci<sup>37</sup> generalnie nie zostały uwzględnione.

Jak zaobserwowano, jedna z najważniejszych emocji filokreatywnych<sup>38</sup> — sympatia interpersonalna — we współpracujących nad *Deszczykiem, deszczem i burzą* zespołach dzieci (które do wykonujących zadanie grup dobierały się samodzielnie) przyczyniła się nie tylko do intensywniejszego generowania różnych pomysłów, ale też do chęci ich przekładania na język kreowanego zespołowo wytworu. Umożliwiło to powstanie swoistej motywacji w strukturze pobudzającej, organizującej, ukierunkowującej i podtrzymującej aktywność twórczą dzieci. Zaobserwowana dobra, konstruktywna współpraca w grupach, nastawiona na osiągnięcie wspólnego celu, dała dzieciom dużą radość w trakcie podejmowanych prób realizacji tego zadania i zadowolenie z możliwości uzewnętrznienia swoich emocji w tego rodzaju ekspresji (zwłaszcza w kulminacyjnej fazie wykonania — burzy — gdzie grali wszyscy członkowie zespołu). I w tym chyba wyraziła się największa wartość edukacyjna tego zadania, bowiem nie zauważyłam w tych propozycjach dźwiękowych ani elementów nowych, ani oryginalnych. Jednak zaprezentowane wytwory w większości spełniły główne kryterium tzw. twórczości psychologicznej (*P-creativity*, według terminologii Margaret Boden<sup>39</sup>): dzieci stworzyły coś, co do tej pory było im nieznanne, co nie znaczy, że ich wytwór był nowy dla innych, w skali powszechnej<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> Dzieci wykonywały instrumenty samodzielnie, według własnego pomysłu, w trakcie cyklu zajęć pt. „Wynalazki i technika w naszych domach”.

<sup>38</sup> T. Kocowski, *Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarunkowania*, w: *Szki-ce z teorii twórczości i motywacji*, red. H. Sękowa, A. Tokarz, Kraków 1991, cyt. za H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.

<sup>39</sup> Por. M.A. Boden, *The Creative Mind: Myth and Mechanisms*, London–New York 2004.

<sup>40</sup> Cyt. za K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, op. cit.

### Graficzne przedstawianie rytmu muzycznego

Zadanie to, związane z zapisem muzycznym, nawiązuje do myślenia J.P. Guilforda, który proces twórczy utożsamiał z procesem rozwiązywania problemów, twierdząc, że „jest coś z twórczości w każdym spontanicznym rozwiązywaniu problemów, a myślenie twórcze jest zwykle traktowane jako środek prowadzący do rozwiązania jakiegoś problemu”<sup>41</sup>. Jak wynikało z wywiadu z nauczycielkami-wychowawczyniami klas uczestniczących w cyklu zajęć muzycznych w ramach *action research*, badane dzieci nie zostały zaznajomione z konwencjonalnym zapisem rytmu muzycznego, tzn. nie posiadały umiejętności jego notacji za pomocą wartości muzycznych umieszczanych w taktach o określonym metrum. Dlatego też uczniowie postawieni w sytuacji zadaniowej (prośba o zanotowanie schematu rytmicznego) musieli twórczo podejść do rozwiązania tego problemu. Kanwą działań stanowił niezwykle popularny w literaturze muzycznej dla dzieci utwór pt. *Słoń* z cyklu *Karnawał zwierząt* Camille’a Saint-Saënsa. Dzieci (w drodze burzy mózgow) ustaliły, że utwór ma budowę trzyczęściową typu ABA. Uczniowie zostali poproszeni o podzielenie się na trzy zbliżone liczebnie grupy, z których każda otrzymała jeden rodzaj instrumentu perkusyjnego: grupa 1 — trójkąty, grupa 2 — grzechotki, a grupa 3 — klawesy. Ustalono, że części skrajne utworu wykonają trzy grupy instrumentów, grające odmienne, wspólnie ustalone dwutaktowe schematy rytmiczne w metrum  $\frac{3}{8}$  (zob. przykład 1).

Przykład 1. Przyjęty sposób wykonania skrajnych części utworu pt. *Słoń* Camille’a Saint-Saënsa

The image shows three staves of musical notation for instruments: trójkąty (triangles), grzechotki (shakers), and klawesy (xylophone). All are in 3/8 time. The notation is as follows:

- trójkąty:** Measure 1: quarter note, eighth note, eighth note. Measure 2: quarter note, eighth note, eighth note.
- grzechotki:** Measure 1: quarter note, eighth note, eighth note. Measure 2: quarter note, eighth note, eighth note.
- klawesy:** Measure 1: quarter note, eighth note, eighth note. Measure 2: quarter note, eighth note, eighth note.

Po praktycznym opanowaniu schematu rytmicznego dla swojego instrumentu (ćwicząc go bez muzyki z jednoczesnym liczeniem do trzech) oraz jednokrotnym wykonaniu utworu z akompaniamentem instrumentalnym, wykorzystującym zaproponowane schematy rytmiczne — należało zapisać je tak, aby były

<sup>41</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978, s. 593.

maksymalnie czytelne dla innych. Zapisu dokonywano w parach (dwie osoby, które otrzymały ten sam rodzaj instrumentów)<sup>42</sup>.

Poddane analizie autorskie notacje rytmów muzycznych ukazują wielość koncepcji i rozwiązań problemu (myślenie dywergencyjne); spełniają też kryterium nowości i wartości jako głównych cech przypisywanych przez psychologów twórczemu produktowi<sup>43</sup>. Przede wszystkim zadanie zostało zrealizowane różnorodnymi technikami (zapis czarno-biały, kolorowy, z użyciem ołówka, długopisu, kredek, flamastrów itp.). W zapisach rytmu muzycznego wykorzystano przede wszystkim różnego typu piktogramy (graficzny znak informacyjny), ale pojawiały się też cyfry, symbole, słowa. Dla zaznaczenia pauz posłużono się np. niezapełnionym w środku symbolem lub rysunkiem przedstawiającym palec wskazujący przyłożony do ust. Sporadycznie pojawiły się też elementy tradycyjnej notacji rytmu muzycznego (kreski taktowe bądź pojedyncze przypadkowe wartości rytmiczne). Powstałe — czasami bardzo interesujące — autorskie notacje przede wszystkim adekwatnie obrazują konkretny rytm muzyczny i gdyby muzyk miał wykonać rytm według przedstawionego przez badanych uczniów klasy III zapisu, miałby dużą szansę właściwego wykonania tego zadania.

Reasumując, można stwierdzić, że uczniowie satysfakcjonująco wypełnili powierzone im problemowe zadanie, dając dowód umiejętności twórczego działania w badanym zakresie.

#### Wizualne grafiki obrazujące strukturę i formę słuchanej muzyki

Na podstawie doświadczeń Liory Bresler wykazujących, że twórcze myślenie dziecka można rozwijać poprzez stymulację specyficznego rodzaju działalności plastycznej, polegającej na tworzeniu swego rodzaju metaforycznych map — wizualnych grafik odpowiadających strukturze i formie słuchanej muzyki (tzw. *musical maps*)<sup>44</sup>, zaproponowałam badanym uczniom kolejne zadanie twórcze. Uruchamiało ono podobne dyspozycje plastyczne (jak przy próbach zapisu schematu rytmicznego), ale w powiązaniu z innym obszarem kompetencji muzycznych. Jego bazę stanowiła praca nad utworem Georga F. Haendla — *Country dance* z cyklu *Water Music*<sup>45</sup>. Utwór ten stał się osią, wokół której „obudowa-

<sup>42</sup> Oczywiście każde dziecko zapisywało ten schemat, który uprzednio wykonywało.

<sup>43</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 13.

<sup>44</sup> D.V. Blair, *Musical maps as narrative inquiry*, „International Journal of Education & the Arts” 2007, Vol. 15, No. 8 [online], <http://www.ijea.org/v8n15/> (dostęp: 11.03.2017).

<sup>45</sup> Opracowanie utworu w trakcie zajęć na podstawie: E. Frołowicz, *Aktywny uczeń...*, op. cit., s. 32–35.



ne” zostały działania twórcze uczniów, osadzone w refleksji intelektualnej, jako że zrozumienie zawartości i struktury dzieła muzycznego stanowi efekt procesu poznania. Dokonując „mapowania muzyki”, dzieci w indywidualnej pracy plastycznej (realizowanej wybraną przez siebie techniką na kartce formatu A4) ukazały zaobserwowane w *Country dance* elementy strukturalne utworu.

Analizowane prace prawie bez wyjątku prawidłowo ukazują trójczłonową budowę utworu, a także często jej reprzyzowe ujęcie (np. znaki graficzne w części A wpisane w kontur serca, a w części B — w prostokąt). Symbole graficzne użyte w częściach skrajnych i środkowej dobrze ukazują też podobieństwa bądź elementy różne w muzyce. Dzieci starały się też zróżnicować charakter i dynamikę poszczególnych fragmentów kompozycji (np. łagodne fale i stonowane kolory w częściach A, przeciwstawiane bardziej zdecydowanej kresce i kolorystyce w części B), a także za pomocą zacernionych punktów oznaczać miejsca akcentów w muzyce (cz. B). Niektóre prace ukazują też próby liczenia podobnych motywów muzycznych (dodane do znaków graficznych oznaczenia cyfrowe 4x, 2x). Chociaż spostrzeżenia te (co do liczby, a nie samego faktu powtarzania zdań muzycznych przez kompozytora) nie zawsze były prawidłowe, to świadczą o rozwiniętym zmyśle analitycznym, związanym z architektoniką dzieła muzycznego, a także o rozwiniętej inteligencji logiczno-matematycznej u autorów tego rodzaju „mapowania”. Powstałe prace zostały ocenione przeze mnie przede wszystkim w kontekście trafności ujęcia plastycznego w odniesieniu do przedstawianych elementów słuchanego utworu, choć należy podkreślić, że dzieci starały się też o ich atrakcyjność estetyczną, osiągając zadowalające efekty.

Aktywność muzyczna uczniów młodszych klas szkolnych (ekspresja wykonawcza, twórcza, percepcja utworu wsparta aktywnym słuchaniem muzyki), wyzwająca jego twórczy potencjał, ale także ta, która powiązana jest ze słowem, teatrem, poezją, ruchem, tańcem czy działaniami plastycznymi, „daje szansę na realizację postulatu pedagogiki twórczości przekształcania szkoły w środowisko rozwoju kultury ciekawości i — w konsekwencji — może wspomóc ją w kształtowaniu człowieka twórczego, który będzie w stanie odpowiedzieć na wyzwania”<sup>46</sup> świata płynnej nowoczesności. Nie ulega więc wątpliwości, że takie formy aktywności stanowią ważną część każdego planowanego oddziaływania pedagogicznego na zajęciach muzycznych.

---

<sup>46</sup> E. Frołowicz, *Stymulacja możliwości twórczych uczniów klas młodszych poprzez aktywność muzyczną*, w: *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy — dylematy — inspiracje*, red. M. Kołodziejki, M. Szymańska, Płock 2011, s. 239.

Rudymetarną podstawę niniejszego tekstu stanowiło jedno z głównych założeń pedagogiki twórczości — „przekonanie o wartości twórczości w życiu człowieka, o pozytywnym znaczeniu postawy twórczej i tzw. twórczego stylu życia, nawet jeżeli ubogaca ono »tylko« nasze codzienne, osobiste funkcjonowanie”<sup>47</sup>. Kształtowanie twórczych dyspozycji ucznia to ważne zadanie współczesnej szkoły, bowiem to one dają jednostce szansę na poradzenie sobie z potrzebami zmiennej, dynamicznej rzeczywistości. W tym kontekście trzeba wołać o głęboką zmianę w myśleniu o edukacji muzycznej dzieci, a także zmianę w kształceniu i przygotowaniu do zawodu nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego — sensytywnego dla rozwoju twórczych możliwości przyszłych dorosłych. Jednak należy też zwrócić uwagę na fakt, że z orędowników mało popularnej idei współcześni pedagodzy twórczości stali się obecnie przedstawicielami swoistego trendu, który zaczyna nosić znamiona przymusu.

Trzeba pamiętać nie tylko, że — jak pisał Bogdan Suchodolski — twórczy styl życia może być źródłem poczucia radości, wolności, a nawet sensu istnienia, ale również o tym, że „twórczość jest kategorią życia trudnego”<sup>48</sup>. Nie każdy zatem musi być gotowy na podjęcie tego wyzwania — choć z pewnością ten trud podejmować warto.

---

<sup>47</sup> M. Galewska-Kustra, op. cit., s. 404.

<sup>48</sup> B. Suchodolski, *Twórczość — rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*, w: idem, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, s. 164–165.

## STRESZCZENIE

Mimo iż twórczość sama w sobie może być traktowana jako pożądana społecznie cecha jednostki funkcjonującej w ponowoczesnym świecie i z tego samego powodu stymulowana, rozwijana — to warto także zwrócić uwagę na jej związki z innymi aspektami rozwoju dziecka, w tym z różnorodnymi wewnętrznymi uwarunkowaniami szkolnego funkcjonowania ucznia. Wychodząc od ustaleń terminologicznych (pojęcia: kreatywność, twórczość, innowacyjność) i opierając swoje przemyślenia na teorii *everyday creativity*, autorka omawia specyfikę twórczości dziecka w wieku wczesnoszkolnym i rolę tego okresu dla rozwoju kompetencji kreatywnych jednostki. Twórczość, w kontekście aktywności muzycznej dziecka, ma swoją odrębną specyfikę (tę odrębność należy zauważyć także w porównaniu do innych dziedzin sztuki) i rozpatrywana jest z reguły w wymiarze czysto atrybutywnym. Konsekwencją takiego podejścia jest przypisanie szczególnej roli wytworowi, produktowi, słowem — namacalnemu i obserwowalnemu efektowi muzycznej aktywności. Jednak, odwołując się do tradycji dokonań myślicieli łączonych z psychologią humanistyczną (zwłaszcza Abrahama Masłowa, Carla Rogersa i Ericha Fromma), autorka uznaje, iż — także w obszarze aktywności muzycznej człowieka — zasadne jest mówienie o twórczości w innych aspektach, zwłaszcza o twórczym myśleniu, działaniu, twórczych operacjach umysłowych, twórczym potencjale. W tym kontekście omówione są przykłady możliwości tego rodzaju działań w procesie wczesnoszkolnej edukacji muzycznej, będące fragmentem badań własnych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja muzyczna, twórczość, kompetencje kreatywne

## ABSTRACT

## Creativity in early school music education

Although creativity itself can be treated as a socially desirable feature of an individual functioning in the postmodern world — and for this reason stimulated and developed — one should also notice its relationship with other aspects of child development, including varied internal conditioning of a student's school performance.

Starting from the terminological findings (concepts: inventiveness, creativity, innovation) and basing on the theory of *everyday creativity*, the author discusses the specifics of children's creative work at the early school age and the role of that period in developing individual creative competencies. Creativity, in the context of the child's musical activity, has its own distinctiveness (this distinction should be noted also in comparison with other arts) and is usually considered in a purely attributistic dimension. The consequence of this approach lies in attributing a particular role to the product, or, in a word — a tangible and observable effect of musical activity.

However, by referring to the achievements of thinkers related with humanistic psychology (especially Abraham Maslow, Carl Rogers and Erich Fromm) — the author recognizes that — also in the area of human musical activity — it is indeed legitimate to talk about creativity in other aspects — especially about creative thinking, acting, creative mental operations, and creative potential. In this context the author discusses the examples of potential actions of this kind in the early school music education, being a part of her own research.

KEYWORDS: music education, creativity, creative competencies

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Zygmunt, *Liquid Modernity*, Cambridge 2000, wydanie polskie: *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Blair David V., *Musical maps as narrative inquiry*, „International Journal of Education & the Arts” 2007, Vol. 15, No. 8 [online], <http://www.ijea.org/v8n15/> (dostęp: 11.03.2017).
- Boden Margaret A., *The Creative Mind: Myth and Mechanisms*, London–New York 2004.
- Frołowicz Elżbieta, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012.
- Frołowicz Elżbieta, *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*, Gdańsk 2008.
- Frołowicz Elżbieta, *Stymulacja możliwości twórczych uczniów klas młodszych poprzez aktywność muzyczną*, w: *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy — dylematy — inspiracje*, red. Maciej Kołodziejki, Maria Szymańska, Płock 2011, s. 233–239.
- Galewska-Kustra Maria, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Toruń 2012.
- Górniewicz Józef, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność — podmiotowość — samorealizacja — tolerancja — twórczość — wyobraźnia*, Olsztyn 2001.
- Guilford Joy P., *Creativity*, „American Psychologist” 1950, Vol. 5, No. 9, s. 445–454.
- Guilford Joy P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. Barbara Czarniawska, Waldemar Kozłowski, Józef Radzicki, Warszawa 1978.
- Karwowski Maciej, *Creativity, Giftedness & Education. Selected Reading*, Warszawa 2011.
- Kaszińska Karolina, *Twórczość a szkolne funkcjonowanie dziecka w klasach początkowych*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 4 (97), s. 53–69.
- Klus-Stańska Dorota, *Twórcze myślenie uczniów — mity, nieporozumienia, możliwości*, „Problemy wczesnej edukacji: Zdolności uczniów/uczniowie zdolni — edukacyjna wartość czy niechciany problem szkoły?” 2008, nr 7, s. 109–118.
- Kocowski Tomasz, *Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarunkowania*, w: *Szki-ce z teorii twórczości i motywacji*, red. Helena Sękowa, Aleksandra Tokarz, Kraków 1991.
- Krauze-Sikorska Hanna, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.
- Limont Wiesława, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, w: *Pedagogika t. 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2010.
- Necka Edward, *Psychologia twórczości*, Sopot 2012.
- Pielasińska Wiesława, *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983.
- Przychodzińska Maria, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*, Warszawa 1979.
- Przychodzińska Maria, *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.
- Sawyer R. Keith, *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, Oxford 2006.

- Simonton Dean K., *Geniusz*, tłum. Mieczysław Godyń, Warszawa 2010.
- Stein I. Morris, *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, Vol. 36, No. 2, s. 311–322.
- Suchodolski Bogdan, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968.
- Suchodolski Bogdan, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983.
- Szczeptański Jan, *Sprawy ludzkiej wyobraźni*, w: *Sztuka i wyobraźnia*, red. Józef Górniewicz, Warszawa 1989.
- Szmidt Krzysztof J., *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, w: *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie — Badanie — Wsparcie*, red. Krzysztof J. Szmidt, Witold Ligęza, Kraków 2009.
- Szmidt Krzysztof J., *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013.
- Szmidt Krzysztof J., *Pogłębione ćwiczenia (deliberate practice), zasada 10 tysięcy godzin oraz zacięcie (grit). Rzecz o tym, kiedy twórca codzienny staje się mistrzem*, w: *Twórczość codzienna jako aktywność całonocowa człowieka*, red. Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat, Białystok 2015, s. 127–137.
- Szmidt Krzysztof J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001.
- Szuman Stefan, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962.
- Szymański Mirosław S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007.
- Tatarkiewicz Władysław, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976.
- Uszyńska-Jarmoc Janina, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria — rzeczywistość — perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.
- Urban Klaus K., *Odpowiedzialna Kreatointeligencja jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne*, w: *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. Wiesława Limont, Joanna Cieślukowska, Dominika Jastrzębska, Warszawa 2012, s. 84–102.
- Weiner Agnieszka, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty — zależności — perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.
- Winters Mandy, *The challenges of teaching composing*, „British Journal of Music Education” 2012, Vol. 29, No. 1, s. 19–24.