

BARBARA DUTKIEWICZ
JOANNA BUCZYŃSKA
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach
Wydział Kompozycji, Interpretacji, Edukacji i Jazzu
Katedra Pedagogiki Muzyki

Elementy *plastique animée* stosowane w czasie zajęć rytmiki w pracy z dziećmi przedszkolnymi w świetle współczesnych koncepcji myślenia twórczego

STRESZCZENIE:

Stosowanie elementów *plastique animée* w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym nie przynosi spektakularnych efektów na poziomie artystycznym, niemniej ich wykorzystywanie ma ogromny wpływ na rozwój twórczy i emocjonalny dzieci oraz znacząco oddziałuje na kształtowanie ich twórczej postawy względem otaczającego je świata. Warto zatem rozpatrzyć ten aspekt szerzej. W psychologii rozwojowej wyjaśnienie tych procesów jako jeden z pierwszych podejmuje Jean Piaget. Lew Wygotski jest autorem kontrastującej teorii społeczno-kulturowej, jednak obydwaj podkreślają przewagę nauki aktywnej nad pasywną. Metoda rytmiki w pełni wpisuje się w takie założenie, poprzez aktywne działanie twórcze, służące doświadczeniu zjawisk muzycznych przed ich teoretycznym dookreśleniem. Wiele z fundamentalnych umiejętności poznawczych dziecka rozwija się na bazie interakcji społecznych z dorosłymi oraz rówieśnikami, a znaczna część ćwiczeń stosowanych w metodzie rytmiki pozwala na zdobywanie tego typu doświadczeń. Jak wskazuje Rudolph Schaffer, każdy człowiek w miarę rozwoju dostosowuje otoczenie do swoich potrzeb, czyli kreuje otaczającą rzeczywistość w sposób dla siebie najlepszy. Podczas zajęć rytmiki stwarzane są warunki, w których zaspokajanie potrzeb kolejnych szczebli piramidy Masłowa ma realne odzwierciedlenie w ćwiczeniach, a najwyższa potrzeba samorealizacji spełnia się w twórczej improwizacji ruchowej oraz innych elementach *plastique animée*, które rozwijają potencjał myślenia twórczego.

SŁOWA KLUCZOWE: rytmika, plastyka ruchu, działania twórcze, *plastique animée*, psychologia rozwojowa, kreatywność.

Stosowanie elementów *plastique animée* w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym nie przynosi spektakularnych efektów na poziomie artystycznym. Ich wykorzystanie wywiera jednak ogromny wpływ na rozwój twórczy i emocjonalny dzieci oraz znacząco oddziałuje na kształtowanie ich twórczej postawy względem otaczającego je świata. Warto zatem rozpatrzyć ten aspekt w kontekście kilku kluczowych, wzajemnie się uzupełniających współczesnych koncepcji psychologicznych, omawiających sam proces myślenia twórczego. W kontekście przytoczonych metod można bowiem uściślić, w jaki sposób działania prowadzone w ramach zajęć rytmiki, takie jak twórcza improwizacja ruchowa oraz inne elementy *plastique animée*, rozwijają potencjał myślenia twórczego.

WYBRANE WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE MYŚLENIA TWÓRCZEGO

Michael D. Mumford stwierdził w jednym ze swoich artykułów [Mumford, Medeiros, Partlow 2012], że myślenie twórcze można zdefiniować poprzez dwa modele wyjaśniające. W pierwszym modelu twórczość jest rezultatem podświadomości, procesów emocjonalnych, wglądu i olśnienia. Procesy te można odnieść do iluminacji, dzięki której wytwory ludzkie powstają wskutek łączenia dalekich skojarzeń. Drugie ujęcie twórczości podkreśla pospolitość procesów twórczych, które porównywalne są ze zwykłym myśleniem. Mumford jednak zaznacza, że najczęściej oba zjawiska przeplatają się ze sobą i razem dają obraz twórczego myślenia. Model twórczego myślenia Mumforda rozpoczyna się od nieświadomych skojarzeń, które aktywizują w ten sposób określone obszary umysłu. Ta aktywacja odzwierciedla się w konkretnych stanach emocjonalnych, które kierują uwagę na bardziej sprecyzowane procesy i sytuacje. W tym miejscu – jak podkreśla Mumford – bardzo ważna staje się rola metapoznania [Mumford, Medeiros, Partlow 2012]. Od tego momentu zaczynają zachodzić procesy świadome dotyczące:

- konstrukcji problemu;
- zrozumienia celu;
- strukturalizacji problemu.

Procesy te wraz z kombinacją i reorganizacją wspierają manipulowanie wiedzą na potrzeby wytworzenia nowej jakości.

Przyjmując perspektywę interakcjonistyczną, teoretycy poznawczo-rozwojowi podkreślają znaczenie czynników biologicznych. Przy rozwinięciu samej nazwy „poznawczo-rozwojowe” należy jednak wziąć pod uwagę, że „wiedza dziecka nie jest statyczna. Przeciwnie, wiedza i zdolności zmieniają się w procesie rozwoju” [Vasta, Haith, Miller 1995, s. 46]. Zatem:

- poznanie wiąże się ściśle z wiedzą i jej zdobywaniem. Pogląd ten odzwierciedla ideę wnoszącą, że zachowanie dziecka odzwierciedla organizację, strukturę jego wiedzy;
- wiedza i zdolności dziecka zmieniają się wraz z rozwojem w kolejnych etapach życia. Poprzez doświadczenia i interakcje z otoczeniem zmienia się jego wiedza o świecie, otoczeniu i samym sobie, natomiast nowy poziom wiedzy prowadzi do zmiany zachowania.

W następstwie ukształtowania się w okresie niemowlęcym schematów niższego rzędu, wytwarzają się schematy wyższego rzędu, dzięki którym dziecko w zetknięciu z konkretnym

przedmiotem będzie mogło przypisać mu cechy, funkcje i własności poprzez zdobyte wcześniej doświadczenia.

Wspomniane elementy osobistego doświadczenia i interakcji z otoczeniem stoją u podstaw konstrukcji ćwiczeń stosowanych w metodzie rytmiki, toteż na zajęciach prowadzonych z dziećmi tą metodą możemy zaobserwować zmiany w reakcji na muzykę oraz w zachowaniu ćwiczących w miarę poznawania poprzez ich osobiste doświadczenie kolejnych zjawisk muzycznych. Ćwiczenia ruchowe do improwizowanej muzyki ilustracyjnej pozwalają dzieciom na kojarzenie abstrakcyjnych zjawisk akustycznych ze zjawiskami znanymi ze świata otaczającego, pobudzając tym samym wyobraźnię dzieci i prowokując umysł do twórczego myślenia i kreatywnego interpretowania zarówno zjawisk akustycznych, jak i dotyczących świata realnego, namacalnego. Ponadto zjawiska muzyczne (np. natężenie i długość trwania dźwięku) ilustrowane ruchem w realnej przestrzeni doświadczalnej pomagają w rozumieniu zjawisk akustycznych i fizycznych, gdyż pozwalają doświadczyć ich w sposób polisensoryczny. Tego typu ćwiczenia dostarczają dzieciom wielu nowych informacji, które podlegają procesom percepcyjnym uzupełniając i pogłębiając zakres zdobywanej przez nie wiedzy o świecie.

W psychologii rozwojowej wyjaśnienie tych procesów jako jeden z pierwszych podejmuje Jean Piaget. Autor ten zapoczątkował badania nad rozwojem poznawczym, a jego fascynacja tym zagadnieniem doprowadziła do powstania psychologii rozwojowej jako nauki, która nie przedkłada wyższości myślenia dorosłego nad myślenie dziecka. Wręcz przeciwnie, podążając za myśleniem dziecka dopasowuje się do niego [Piaget 1966]. Obecnie pogląd, że dzieci wywierają największy wpływ na proces własnej nauki i ciągłego rozwoju wydaje się oczywisty, jednak to Piaget sformułował go jako pierwszy, poświęciwszy tematowi dziecka długie lata badań i doświadczeń. Choć od lat 20. XX wieku wiele elementów teorii Piageta zostało uzupełnionych, a niektóre tezy uległy dezaktualizacji, to ogólne tendencje, które nakreślił swoją teorią, stanowią podwaliny całej psychologii rozwoju. „Funkcje kierujące rozwojem człowieka również zajmują w teorii Piageta centralne miejsce” [Vasta, Haith, Miller 1995, s.48]. Piaget podzielił je na dwie podstawowe grupy:

- organizacja – wszystkie struktury poznawcze są ze sobą powiązane, a każda nowa funkcja musi być włączona do istniejącego już systemu – tu konieczne jest integrowanie, dzięki któremu funkcja zacznie działać poprawnie;
- adaptacja – asymilacja nowej wiedzy poprzez już posiadaną oraz akomodacja, czyli nanoszenie zmian poprzez przyswojenie nowego doświadczenia w wyniku asymilacji.

Poprzez adaptację możliwe jest działanie kreatywne w pracy z dziećmi. Działania te pozwalają wypełniać luki, które powstają w procesie zdobywania wiedzy. Zadaniem dorosłego jest uzupełniać braki dziecka poprzez czerpanie ze swojego doświadczenia i charakteru oraz nieść pomoc poprzez stwarzanie sytuacji dydaktycznych i wspieranie działań kreatywnych.

W opozycji do teorii Piageta stoi społeczno-kulturowa teoria Lwa Wygotskiego. Przedwcześnie zmarły rosyjski badacz nie ukończył swojej pracy, prowadzonej równoległe do badań Piageta. Pozostawione dokumenty pozwalają jednak wysnuć tezę, że rozwój poznawczy zachodzi w kontekście społeczno-kulturowym i to ten obszar odgrywa

znaczącą rolę w przebiegu rozwoju poznawczego. Wiele z fundamentalnych umiejętności poznawczych dziecka rozwija się na bazie interakcji społecznych z dorosłymi. „Wygotski zgadzał się z Piagetem, że dzieci to ciekawi świata badacze, którzy aktywnie uczestniczą w uczeniu się i odkrywaniu nowych zasad” [Schaffer, Kipp 2015, s. 267]. Termin „strefa najbliższego rozwoju” w teorii Wygotskiego jest rozumiany jako obszar zadań i działań, w którym potrzebna jest interwencja dorosłego (opiekuna). Bez niej poziom frustracji dziecka podczas realizacji trudnego zadania spowodowałby zniechęcenie. Umiejętność wskazania jednej z dróg rozwiązania i wycofania się z pola działań stanowi wsparcie rozwoju, a jednocześnie prowadzi do zmniejszenia obszaru lękowego i poziomu frustracji u dziecka. Według Wygotskiego dzieciom łatwiej jest opanować nowe czynności kiedy otrzymują wskazówki i wsparcie biegłego w danej dziedzinie dorosłego (uczestnictwo sterowane). „Jedną z cech kolaboracji społecznej, która wspiera rozwój poznawczy, jest **rusztowanie** – tendencja bardziej doświadczonych uczestników do dokładnego dopasowywania wsparcia, którego dostarczają, do obecnej sytuacji dziecka” [Schaffer, Kipp 2015, s. 269].

Metoda rytmiki wykorzystuje muzykę – głównie improwizację fortepianową – jako narzędzie do precyzyjnego sterowania działaniem osób ćwiczących. Poprzez tą zależność nauczyciel kieruje procesem zdobywania doświadczeń, odczuć, przemyśleń, a zatem procesem stopniowego rozwoju umiejętności. Taka improwizowana na fortepianie ilustracja dźwiękowa stanowi wsparcie dla osób ćwiczących, a także pozwala na bieżąco modelować i w razie potrzeby korygować przebieg ćwiczenia (np. dostosować tempo działań i stopień trudności do możliwości percepcyjnych i ruchowych osób ćwiczących) i daje możliwości delikatnej ingerencji (na zasadzie podpowiedzi, sugestii) w jego przebieg.

Zarówno Wygotski, jak i Piaget podkreślali przewagę nauki aktywnej nad pasywną. Metoda rytmiki w pełni wpisuje się także w takie założenie, poprzez aktywne działanie twórcze, służące doświadczeniu zjawisk muzycznych przed ich teoretycznym dookreśleniem. Wygotski zwracał również uwagę na podkreślanie zakresu i poziomu wiedzy ucznia, dzięki czemu możliwa jest ocena tego, w jaki sposób i czego dziecko może nauczyć się w następnej kolejności. Zajęcia prowadzone zgodnie z metodyką nauczania rytmiki bazują na tej zasadzie. Według tej zasady i tzw. stopniowania trudności systematyzują omawiane zagadnienia i kolejność ich wprowadzania. Dla przykładu, słuch wysokościowy rozwijamy w tej metodzie stopniowo w oparciu o poprzednio zdobyte i utrwalone umiejętności, od możliwości rozpoznania różnicy skrajnych rejestrów instrumentu, przez opanowanie melodii o ambitusie tercji do rozpoznawania interwałów i intonowania skomplikowanych struktur rytmiczno-melodycznych. Podobnie jest z innymi obszarami kształcenia muzycznego: dogłębne i harmonijne przyswajanie wiedzy o muzyce, utrwalane w indywidualnym doświadczeniu, możliwe jest dzięki połączeniu zdobytej wiedzy z umiejętnościami odczuwania poznanych i omawianych zagadnień muzycznych.

Już Arystoteles zauważył, że umysł funkcjonuje w sposób asocjacyjny, a podejście to w sposób zasadniczy nie jest krytykowane przez współczesnych badaczy kreatywności umysłu ludzkiego. Elementy w trakcie procesów twórczych łączą się ze sobą jak mozaika wedle pewnych reguł zwanych także prawami asocjacji. Według tych praw idee łączą się ze sobą na zasadzie:

- Podobieństwa: piłka – pomarańcza;
- Kontrastu: biały – czarny;
- Bliskości występowania: nóż – widelec.

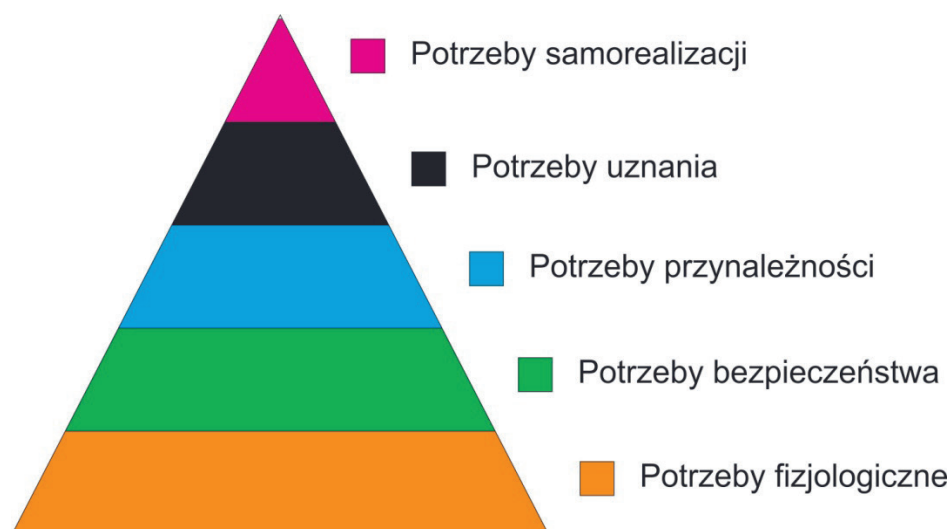
Prowadząc zajęcia rytmiki z dziećmi w wieku przedszkolnym i konstruując ćwiczenia muzyczno-ruchowe, stosuje się treści pozamuzyczne (często np. fabularne) do wytłumaczenia treści czysto muzycznych. Właściwie większość ćwiczeń przybiera na tym etapie kształcenia muzycznego formę zabawy, związanej z jakąś zasugerowaną przez nauczyciela treścią fabularną. Pozwala to na pobudzanie wyobraźni i sprzyja powstawaniu różnorodnych asocjacji. W trakcie ćwiczenia dzieci pracują z własnymi wyobrażeniami, inspirują się nawzajem, podpatrując, co robią koledzy, oraz dzielą się spostrzeżeniami, gdy pyta je o to nauczyciel. Możliwość wzajemnej inspiracji i wymiany doświadczeń w grupie rówieśniczej jest kluczowa dla harmonijnego rozwoju ogólnego człowieka. Obok ćwiczeń wykonywanych indywidualnie jednocześnie przez osoby ćwiczące, metoda rytmiki proponuje całą gamę ćwiczeń z partnerem i w dużej grupie, a także według potrzeby w grupach trzy-, cztero-, pięcioosobowych itd. Ćwiczenia te zazwyczaj polegają na różnorodnych formach interakcji: współpracy, naśladowaniu, prezentacji własnej propozycji, prowadzeniu grupy itp. Oprócz swojej funkcji umuzykalniającej wpływają one na rozwijanie wyobraźni ruchowej, przestrzennej, dźwiękowej, a także uczą szybkiego myślenia i kojarzenia – również poprzez asocjacje. Takie mechanizmy zachodzą nie tylko w czasie poszczególnych ćwiczeń do muzyki improwizowanej, ale także podczas zabaw z piosenką oraz w pracy nad interpretacją ruchową miniatury muzycznej – gdy powstaje nowy wytwór o charakterze artystycznym dostosowanym do możliwości wykonawczych dzieci. Bardzo ważnym aspektem wykonywania opracowanej piosenki lub interpretacji ruchowej jest opanowanie umiejętności pracy w grupie. Możliwość wspólnego muzykowania głosem, ruchem lub z zastosowaniem instrumentów perkusyjnych wpływa na rozwój wielu umiejętności społecznych.

Jak wskazuje Schaffer [2005], każdy człowiek w miarę rozwoju dostosowuje otoczenie do swoich potrzeb, czyli kreuje otaczającą rzeczywistość w sposób dla siebie najlepszy. Pozwalając dzieciom doświadczać w sposób twórczy, pomagamy im rozwijać i utrwalać kompetencje, od których w kolejnych etapach ich życia zależec będzie m. in. nabywanie i zróżnicowanie wewnętrznych zasobów. „W wieku przedszkolnym dochodzi do przesunięcia się zainteresowań dziecka z tego, co zewnętrzne i dostępne zmysłom, na to, co wewnętrzne i niedostępne w bezpośrednim poznaniu” [Brzezińska 2005, s. 170]. Schaffer [2008] wskazuje, że procesy socjalizacyjne odbywają się w głównej mierze w grupie rówieśniczej, a udział rodziców i osób dorosłych stanowi jedynie funkcję moderującą i wskazującą właściwą drogę postępowania. W pracy *Psychologia dziecka* wskazuje również na znaczny wzrost kontaktów z rówieśnikami – o prawie 20% między 2 a 4 rokiem życia. Bardzo istotne zatem jest uczestnictwo dzieci w zabawach ułatwiających interakcję z rówieśnikami, a rytmika stwarza ku temu bardzo sprzyjające warunki.

MOŻLIWOŚCI SAMOREALIZACJI W RAMACH ZAJĘĆ RYTMIKI W KONTEKŚCIE TEORII MASLOWA

Abraham Maslow [2006], twórca słynnej piramidy potrzeb (ludzkich) umieścił pojęcie twórczości w obszarze samorealizacji. Jeśli człowiek posiada zaspokojone wszystkie potrzeby niższego rzędu, to niewykluczone, że pojawi się niepokój związany z potrzebą samorealizacji. Rozwój, a także działania kreatywne, związane są wg Maslowa z potrzebą samorealizacji, która w piramidzie potrzeb znajduje się na szczycie potrzeb człowieka. Potrzeba ta wynika z konieczności wykonywania pracy w dziedzinie, w której jednostka jest szczególnie uzdolniona. Muzycy muszą się zajmować muzyką, malarze muszą malować, poeci muszą pisać, jeśli ostatecznie mają być ze sobą w zgodzie. Ludzie muszą być tym, kim mogą być [Maslow 2006]. Każde zdrowo rozwijające się dziecko silnie angażuje własną osobowość w procesy aktywności twórczej. Intensywnie przeżywa własne działania i wytwory swojej wyobraźni, w proces których angażuje się jak w rzeczywiste wydarzenia. Doświadczane w toku działań uczucia stanowią odpowiedź na to, w co uwikłana jest osobowość dziecka. Poprzez działania kreatywne dziecko buduje poczucie własnej wartości i dokonuje samooceny na tle grupy. Dzięki wzmożonej aktywności poprzez zabawę rozwija uczucia poznawcze: ciekawość, zainteresowanie, uczucia i potrzeby społecznego kontaktu, kształtuje także aspiracje w zakresie przyswojonych form działań i ujmowania wyników własnej działalności w kategoriach powodzenia i niepowodzenia. Samorealizacja jest w procesie rozwoju dziecka nie mniej ważna co potrzeby fizjologiczne czy bezpieczeństwa. Nie można jednak zapominać, iż by mógł zachodzić proces samorealizacji w działaniach kreatywnych, konieczne jest zabezpieczenie potrzeb fizjologicznych oraz stworzenie takiej atmosfery, która nie zaburzy potrzeby przynależności i potrzeby bezpieczeństwa. Spełnienie tych warunków jest konieczne do zaistnienia potrzeby samorealizacji.

Ryc. 1. Hierarchia potrzeb wg Maslowa



Podczas zajęć rytmiki stwarzane są warunki, w których zaspokajanie potrzeb według kolejnych szczebli piramidy Masłowa ma realne odzwierciedlenie w ćwiczeniach. Ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne pozwalają zaspokoić fizjologiczną potrzebę ruchu oraz jego dynamiki i ekspresji. Zajęcia powinny być prowadzone w pogodnej atmosferze tak, by uwzględnić potrzeby emocjonalnego bezpieczeństwa dzieci. We wspomnianych wcześniej ćwiczeniach w interakcji z grupą lub partnerem zaspokojona zostaje potrzeba przynależności. Jednym z podstawowych celów tych zajęć jest nauka doświadczania muzyki, odkrywania jej piękna i rozwijanie zdolności muzycznych. Dziecko może indywidualnie doświadczać treści muzycznych poprzez ćwiczenia i zabawy muzyczno-ruchowe, w których bodźce dźwiękowe pobudzają jego wyobraźnię twórczą. Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie zajęć w taki sposób, by pobudzać ciekawość i zainteresowanie uczniów. Umiejętne dostosowanie poziomu ćwiczeń oraz możliwość ich modelowania za pomocą improwizacji fortepianowej pozwala dzieciom odczuwać satysfakcję oraz zadowolenie z osiągniętych rezultatów. Zaspokojenie potrzeb niższego rzędu stanowi warunek konieczny do możliwości wytworzenia i rozwijania potrzeby samorealizacji podczas zajęć rytmiki.

Ponieważ zajęcia rytmiki prowadzone są w grupach przedszkolnych bez uprzedniej selekcji pod względem predyspozycji muzycznych oraz uwarunkowań środowiskowych, spełnienie potrzeby bezpieczeństwa stanowi dla nauczyciela wyzwanie, gdyż reakcje dzieci mogą być pozornie odwrotne od oczekiwanych przez nauczyciela. Jesper Juul [2011] różni dwa rodzaje współdziałania dziecka:

- bezpośrednio – naśladowanie osób ważnych, będących w jego otoczeniu;
- w sposób odwrócony – jest to zwykle działanie wynikające z niezgody na sytuację, w której znajduje się dziecko. Sytuacja ta może dotyczyć życia rodzinnego lub prze-wlekłej sytuacji w grupie rówieśniczej.

Podział sposobów współdziałania dzieci zobrazowany został w tabeli poniżej:

Współdziałanie bezpośrednie	Współdziałanie w sposób odwrócony
Dzieci traktowane z szacunkiem traktują z szacunkiem osoby w swoim otoczeniu.	Dzieci często krytykowane stają się krytyczne wobec innych lub wobec siebie.
Dzieci, o które się dba, dbają i wykazują troskę o innych.	Dzieci wychowywane w sposób agresywny reagują agresywnie lub przejawiają zachowania autodestrukcyjne.
Dzieci, których integralność jest zabezpieczona nie naruszają cudzej integralności.	Dzieci wychowywane bez otwartego wyrażania myśli stają się nadmiernie milczące lub gadatliwe.

Tabela 1. Sposoby współdziałania dzieci według Juula

Kiedy dziecko ma zaburzone poczucie własnej wartości staje się sfrustrowane, agresywne, bierne lub drażliwe. Do prawidłów ego kształtowania się samooceny, niezbędna jest wiedza o nas samych. Doświadczenia z tym związane powinny składać się na spójny obraz siebie, w którym mieści się ocena własnej wartości. „Hipotetycznie obraz własny osoby porozumiewającej się może zawierać takie cechy, jak: spokój, kłótność czy powaga. Poczucie własnej wartości takiej osoby będzie zależało od tego, jak ocenia ona te cechy” [Adler, Rosenfeld, Proctor II 2011, s. 65]. Osoba o właściwie rozwiniętym poczuciu własnej

wartości czuje się ze sobą dobrze. Na gruncie poczucia własnej wartości wyrasta wiara w siebie, a co za tym idzie także pewność siebie. Są to trzy różne elementy, jednak nierozdzielnie ze sobą związane. Nawet jeśli dziecko posiada niskie poczucie własnej wartości, to istotne jest, by pracować z nim nad budowaniem wiary w siebie, a także wynikającej z niej pewności siebie. Tego typu działania będą miały również wpływ na poczucie własnej wartości. „Istotne jest, byśmy wiedzieli, że wzmacnianie wiary w siebie nie doprowadzi do zbudowania poczucia własnej wartości. To, jak zdolni się czujemy, nie podnosi naszej samooceny. Są to dwie odrębne rzeczy” [Juul 2011, s. 90]. Nauczyciel prowadzący zajęcia rytmiki dysponuje różnorodnymi narzędziami, mającymi na celu wspieranie dzieci, które posiadają zaburzenia pozytywnego poczucia własnej wartości. Wiele zabaw stwarza możliwość pełnienia ważnych i wartościowych funkcji na tle grupy rówieśniczej. Możliwość przyjmowania określonych ról społecznych w zabawach stwarza warunki chwilowego wejścia w rolę ważnej postaci (np. św. Mikołaja), lidera (np. dyrygenta), przewodnika grupy (np. maszynisty pociągu), solisty (np. w czasie wykonania instrumentacji piosenki lub głównej partii wokalne/instrumentalne piosenki) oraz sprawdzenia własnych kompetencji w działaniu.

Posługując się terminologią stworzoną przez Hartupa [1989], można wyróżnić dwie osie, na których tworzone są relacje:

- poziomej – relacje w obrębie tej samej grupy społecznej, mają charakter egalitarny, charakteryzuje je wzajemność;
- pionowej – relacje z osobami, które posiadają większą wiedzę niż dziecko i mają charakter komplementarny. Rolą dorosłego jest w tej relacji uzupełnianie braków wiedzy i doświadczenia dziecka.

Schaffer [2005] wykazuje, że relacje poziome paradoksalnie trudniej utrzymać niż relacje pionowe, ponieważ dorośli (rodzice, nauczyciele) mają wykształcony lub wrodzony mechanizm podtrzymywania relacji z dzieckiem, które znajduje się pod ich bezpośrednią opieką. Rówieśnicy natomiast nie zawsze przejawiają potrzebę podtrzymywania relacji. Wpływ rówieśników na rozwój intelektualny dziecka jest równie znaczący co wpływ dorosłych (rodziny i nauczycieli). Analizując badania nad współpracą rówieśniczą Hartup wskazał, że może ona stanowić imperatyw społeczny. Współpraca rówieśnicza stanowi również wstęp do wytworzenia kultury rówieśniczej, a następnie subkultur obowiązujących w kolejnych dekadach. W relacjach zbudowanych na współpracy rówieśniczej dorośli nie powinni brać czynnego udziału, ponieważ miałyby to negatywne skutki związane z narzuceniem przez dorosłego obowiązujących już zasad i rozwiązań wypracowanych przez społeczeństwo w którym został ukształtowany. Współpracując poprzez czynne odkrywanie i łączenie własnych, niepełnych jeszcze doświadczeń, dzieci odkrywają nowe dla nich sposoby podejścia do zadania, które zazwyczaj okazują się lepsze niż indywidualne próby podejmowane przez każde z dzieci. Poprzez współpracę rówieśniczą stymulowany jest rozwój poznawczy i społeczny, dzięki czemu dzieci rozwijają się wielopłaszczyznowo.

Podczas ćwiczeń na zajęciach rytmiki dzieci współpracują nie tylko ze swoim ulubionym kolegą z grupy. Ćwiczenia determinują interakcję ze wszystkimi członkami ćwiczącej grupy. To wyzwanie sprzyja rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, rozwojowi neuronów lustrzanych oraz tworzeniu mapy mózgu. Dzięki takim działaniom dziecko

podejmuje próby nawiązania kontaktu z osobami o różnych charakterach i odmiennej pozycji w strukturze grupy rówieśniczej.

EKSPRESJA EMOCJI A ĆWICZENIA RYTMIKI DALCROZE'OWSKIEJ

„Dziecko to pełnowartościowy człowiek już od momentu urodzenia” [Juul 2011, s. 19], będący istotą społeczną, wrażliwą i empatyczną. Cechy te są wrodzone, jednak by mogły się rozwijać dziecko musi przebywać w gronie dorosłych, którzy pomogą mu w kształtowaniu postaw społecznych. Stosowanie metod wychowawczych sprowadza dziecko do roli przedmiotu, który ma spełniać oczekiwania dorosłych. Odejście od relacji podmiot – przedmiot na rzecz relacji podmiot – podmiot stanowi nowość w dziedzinie pedagogiki.

Schaffer [2005] wskazuje, że dziecko 2–3-letnie rozwija umiejętność łączenia emocji i nazywania stanów emocjonalnych takich jak: poczucie dumy, wstydu, winy. Od około 2. roku życia dziecko również potrafi przywoływać odczucia emocjonalne poprzez symboliczną reprezentację czy przywołanie z pamięci określonej sytuacji. Rozwój emocjonalny jest sprzężony z rozwojem poznawczym, co najlepiej przedstawia wykształcenie się samoświadomości. Wraz z nabywaniem przez dzieci kultury osobistej czy też dobrych manier uczą się one w relacjach społecznych maskowania emocji dla dobra ogólnego. Terminologia związana z określaniem emocji wzrasta gwałtownie około 3. roku życia, a około 6. roku życia jest już w znacznej mierze określona. Okres przedszkolny cechuje rozwój precyzji w określaniu obserwowanych u innych stanów emocjonalnych. Również w wieku przedszkolnym dzieci potrafią rozmawiać obiektywnie o emocjach swoich i innych, natomiast wszystkie rozmowy z dziećmi na temat stanów emocjonalnych mają istotne znaczenie dla rozwoju dziecka. Zwiększa się w ten sposób prawdopodobieństwo zrozumienia przez dzieci istoty tworzenia więzi i relacji interpersonalnych oraz inteligencji intrapersonalnej. Poprzez rozmawianie z dziećmi o emocjach i indywidualnych stanach emocjonalnych dzieci uczą się, że każdy posiada własną teorię umysłu, dzięki której kształtuje się świadomość i biegłość w odczytywaniu ludzkich uczuć. Poprzez nabycie wiedzy o tym, że stany emocjonalne poszczególnych osób warunkowane są nie tyle obiektywnymi wyznacznikami sytuacji, co indywidualnymi ocenami pragnień i oczekiwań danej osoby, dzieci zdają sobie sprawę, że nie sama sytuacja ma znaczenie, ale określa ją stan emocjonalny, w którym dana osoba się znalazła. Muzyka stwarza pole do doświadczania emocji w bezpiecznych warunkach, w których każde dziecko ma możliwość odnaleźć swoje uczucia, przeżyć je przy wykorzystaniu ekspresji twórczej oraz omówić z grupą rówieśniczą i nauczycielem pod kątem charakteru i nastroju muzyki, a także własnych odczuć nią spowodowanych. Dobór repertuaru wymaga wykorzystywania przykładów muzycznych (piosenek, miniatur dziecięcych) nie tylko w tonacjach durowych, ale również molowych tak, by dziecko w bezpiecznych warunkach mogło doświadczać emocji z grupy negatywnych (jak smutek, żal, tęsknota). Niektóre zagadnienia muzyczne w sposób oczywisty nasuwają się skojarzeń osobom wychowanym w emocjonalności europejskiej. Czerpanie z klasycznej literatury muzycznej pozwala dobierać tematy muzyczne, w których nastój muzyki oraz wywołane przez niego emocje są niezbędnym elementem zajęć (np.: rozróżnianie trybu melodii, trójdzwięków durowych i molowych, nauki tańców narodowych itp.). Najpóźniej około 6. roku życia dzieci posiadają już zdolność do pojmowania stanów

emocjonalnych innych ludzi. Poprzez przyswojenie reguły ekspresji emocji dzieci opanowują akceptowalne społecznie kategorie emocji oraz umiejętność sytuacyjną posługiwania się tymi kategoriami. Spostrzeżenia badawcze, które przytoczył Schaffer wskazują, że:

- dzieci, które przyswoiły konstruktywne kierowanie własnymi emocjami mają większe powodzenie w kontaktach z rówieśnikami;
- dzieci biegle i świadomie komunikujące własne emocje są bardziej lubiane przez inne dzieci;
- dzieci trafnie dobierające adekwatne do sytuacji przekazy emocjonalne są bardziej popularne w grupie rówieśniczej;
- dzieci częściej korzystające z wyrazów emocji pozytywnych mają lepsze kontakty z rówieśnikami;
- dzieci trafniej interpretujące przekazy emocjonalne innych osób osiągają najwyższe wyniki akceptacji społecznej;
- dzieci potrafiące radzić sobie z gniewem w sposób nieagresywny są lepszymi przywódcami i posiadają wyższe kompetencje społeczne.

Ze względu na aspekt rozwoju relacji społecznych i bezpośredniego wpływu na poprawę postrzegania obrazu własnego „ja” zajęcia rytmiki stanowią doskonałe miejsce do doświadczania stanów emocjonalnych wywoływanych i kreowanych bezpośrednio przez muzykę. Atmosfera zajęć rytmiki, gdzie każde dziecko może spróbować zrealizować swój pomysł, który z założenia jest ważny i wartościowy, nawet jeśli niekompletny w fazie koncepcyjnej, stanowi punkt wyjścia do pracy nad świadomością i pewnością siebie. W czasie zajęć rytmiki spośród pomysłów dzieci ćwiczących nie ma złych propozycji – są pomysły, które wymagają dopracowania czy doprecyzowania. Stworzenie możliwości doświadczania, swobodnego odbierania muzyki i uczenia się poprzez rozpoznawanie i nazywanie własnych stanów emocjonalnych stanowi uzupełnienie teorii poznawczych. Bardzo istotne są tu ćwiczenia z zakresu plastyki i ekspresji ruchu, w których dziecko w sposób spontaniczny wyraża ruchem przeżywane stany emocjonalne. Ćwiczenia tego typu stanowią główną oś w czasie zajęć rytmiki. Podczas pracy nad stworzeniem interpretacji ruchowej czy opowieści ruchowej dzieci mogą początkowo poddać się nienazwanym stanom emocjonalnym. W trakcie kolejnych etapów będą one się rozjaśniać – wytworzy się połączenie stanów emocjonalnych z napięciem mięśniowym oraz doświadczeniami zapisanymi w ciele i umyśle. Elementy *plastique animée* mogą pojawiać się w ćwiczeniach związanych ze wszystkimi obszarami działań prowadzonych podczas zajęć rytmiki, takich jak:

- rozwijanie sprawności ruchowej;
- rozwijanie orientacji przestrzennej (świadomości poruszania się w przestrzeni, świadomości zmiany kierunku i odległości);
- ćwiczenia z rekwizytami, ćwiczenia na różne ustawienia grupy w określonych rysunkach;
- ćwiczenia i zabawy rytmiczne: zmiana tempa i przerwa w muzyce, rozpoczęcie taktu, realizacja mieszanych wartości rytmicznych oraz zabawy pamięciowe (rozwijanie pamięci muzycznej i wyobraźni dźwiękowej), zabawy inhibicyjno-incytacyjne;

- tzw. zabawy z zagadnieniem muzycznym, takim jak: rozpoznawanie rejestru basowego i wiolinowego, rozróżnianie trybu dur i moll, rozpoznawanie barwy dźwięku instrumentów perkusyjnych, rozpoznawanie współbrzmień konsonansowych i dysonansowych, rozpoznawanie kierunku linii melodycznej, reakcja na zmiany dynamiki i artykulacji, zaznaczenie frazy muzycznej;
- ćwiczenia i zabawy prowadzone na bazie utworów z literatury muzycznej (piosenek i miniatur instrumentalnych) w tym szczególnie improwizacja ruchowa prowadząca do interpretacji ruchowej muzyki.

W pewnym stopniu elementy *plastique animée* mogą zawierać także zabawy z piosenką (ilustracja ruchowa piosenki, instrumentacja piosenki, piosenki ilustrowane elementami tańców). W pracy nad interpretacją ruchową w przedszkolu wyróżnić możemy cztery fazy pracy nad *plastique animée* z dziećmi:

- koncepcyjna – podążając od ogółu do szczegółu, poprzez spontaniczne odczuwanie przez dzieci przy niewielkim udziale nauczyciela, określony zostaje temat sugerowany przez charakter muzyki;
- empiryczna – podczas kolejnych prezentacji utworu dzieci swobodnie testują własne koncepcje ruchowe;
- konstrukcyjna – dzieci wraz z nauczycielem tworzą ramy ruchowe, wg których określona zostanie forma w ruchu odzwierciedlająca w przestrzeni formę utworu – na tym etapie odbywa się analiza utworu (dzieci zyskują świadomość budowy utworu na podstawie doświadczeń ruchowych);
- artystyczne wykonanie gotowej *plastique animée* (ekspresja spontanicznych emocji).

PLASTIQUE ANIMÉE ROZUMIANE JAKO DZIEŁO ORAZ DZIAŁANIE KREATYWNE

Plastique animée to termin wprowadzony przez Emila Jaques-Dalcroze’a [1992] kiedyś funkcjonujący pod tłumaczeniem „rzeźba ożywiona”, a obecnie rozumiany jako „plastyka ruchu”. Autor miał na celu określenie kształtu będącego w ruchu, opracowanego trójwymiarowo pod względem jego plastyczności i ekspresyjności, którego głównym zadaniem jest przedstawienie wyobrażenia słyszanej muzyki. Ten termin, rozumiany jako nadbudowa rytmiki – jej artystyczna, pełna wyrazu forma – zrósł się z czasem w polskiej praktyce wykonawczej głównie z tzw. interpretacjami ruchowo-przestrzennymi utworów muzycznych, współcześnie z angielskimi zwanymi choreografiami muzyki. Zatem w tradycji polskiej zakłada się zazwyczaj, że ćwiczenia prowadzone metodą rytmiki (często bazujące na wybranych elementach dzieła muzycznego i improwizacji) pozwalają na opanowanie warsztatu oraz rozwijanie muzykalności, wyobraźni i wpływają na ogólny harmonijny rozwój, natomiast *plastique animée* – to działanie artystyczne (twórcze, prowadzące do kreacji). Rzeczywiście w polskiej praktyce pedagogicznej oraz artystycznej – wyraźnie widać ten podział, w którym rozróżnia się działanie przygotowawcze, warsztatowe jako trening (ćwiczenia) oparte na improwizacji, a następnie prezentacje „zafiksowanego dzieła” – w formie zamkniętej, ustalonej i niezmiennej – rozumianego jako dzieło artystyczne – efekt pracy artystycznej z zakresu *plastique animée* (plastyki ruchu). Należy jednak podkreślić, że w dzisiejszych czasach nauki humanistyczne stawiają często znak

równości między koncepcją a improwizacją, a skończonym dziełem sztuki – między aktem tworzenia a wytworem. Dla porównania, w praktyce Europy Zachodniej prezentacja sceniczna reprezentatywna dla metody rytmiki to często improwizacja lub improwizacja sterowana (przygotowana), w której tylko niektóre punkty zwrotne w choreografii bywają wcześniej ustalone, a większa część prezentacji pozostaje dziełem otwartym na działania improwizowane (np. na bazie wygenerowanego wcześniej materiału). Pozostaje zatem pytanie, czy tak wyraźne oddzielenie pracy warsztatowej, zawierającej elementy plastyki ruchu od dzieła sztuki jest właściwe we współczesnym rozumieniu metody rytmiki – w kontekście tego jak rozwija się ona w innych krajach – a nade wszystko, czy można je rozdzielać w odniesieniu do edukacji dzieci w wieku przedszkolnym.

Mówi się, że dzieci posiadają naturalną ekspresję również w zakresie muzyczno-ruchowym. Z pewnością nie można zaprzeczyć, że w przypadku dzieci zachodzi prawdziwe doświadczenie estetyczne i emocjonalne muzyki, a świadczą o tym ich pełne ekspresji reakcje. Oczywiście wynikają one ze spontanicznego przeżycia i powstają spójnie z wyobrażeniami i skojarzeniami, jakie ta muzyka przywołuje. Niemniej sięgają one do wcześniejszych przeżyć i doświadczeń dzieci oraz ich poziomu dojrzałości emocjonalnej i są ewokowane przez słyszane dźwięki. W improwizacji ta naturalna ekspresja przejawia się najpełniej – właśnie autentyczne przeżycie może uzyskać tę szczególną „prawdziwość”, jakiej poszukują np. aktorzy, zwłaszcza ci spośród nich, którzy są autorami wybitnych kreacji, pozostających na długo w pamięci odbiorców (widzów i krytyków sztuki).

Ta autentyczna głęboka i prawdziwa kreacja posiada element prawdziwego przeżycia emocjonalnego wcielonego w sposób organiczny w ciało aktora. Właśnie ona wydaje się być tą „rzeźbą ożywioną”, plastyczną ruchowo – gdzie nieświadomy element *plastique animée* – uwidacznia się w formie autentycznej, czyli żywo przeżytej i żywo wyrażonej. Cechuje on działania wybitnych, dojrzałych artystów, a także szczere, naturalne reakcje niektórych wrażliwych i muzykalnych dzieci. Zatem w przypadku dzieci, spontaniczny element *plastique animée* przejawia się właśnie w improwizacji – w czasie zwykłych warsztatowych, edukacyjnych ćwiczeń – w sposób o wiele bardziej autentyczny niż w mozolnie cyzelowanych i „wćwiczanych” w nieskończoność tzw. „układach ruchowych” w ich wykonaniu.

Rozumienie twórczości jako kreacji, działania czy zachowania potwierdzają również współczesne teorie z zakresu psychologii. Aby pozostawić termin twórczość autorom twórców z wielorakich dziedzin sztuki, jako określenie osób „produkujących” nowe i wartościowe wytwory, używa się terminu „kreatywność”. Przejawia się ona zazwyczaj w różnych formach działań, mających na celu powstanie nowych i wartościowych wytworów. Edward Nęcka [2005] podkreśla, że wytworem takim może być samo zachowanie. Dzieje się tak właśnie w przypadku artystów estradowych takich jak: tancerze, aktorzy, muzycy, wokaliści, czy wreszcie choreografowie, którzy swoimi działaniami kreują nie tylko choreografie, ale całe spektakle. Kreatywność ukazana została w dwóch aspektach, co pozwoliło na oddzielenie kreatywności twórców od zwykłych działań twórczych. Podejście egalitarne popiera argumenty ujęte w psychologii rozwojowej człowieka oraz podkreśla, że każdy człowiek jest twórczy, ale w różnym stopniu. Małe dziecko tworzy nowe dla siebie sytuacje, słowa i rzeczy, które przez ludzkość zostały już wynalezione i określone. Nie można mu więc odmówić kreatywności przez sam fakt niewiedzy. W ten sam sposób

powstają także dzieła określane jako kreatywne elitarnie, gdyż właśnie poprzez podejmowanie prób rozwiązania problemu w sposób, w jaki nikt wcześniej go nie rozwiązał stanowi o tym, czy kreatywność człowieka zostanie rozbudzona do poziomu kreatywności elitarnej. To w próby na polu twórczości egalitarnej wpisana jest twórczość elitarna. Podejmowanie prób znalezienia niezwykłych zastosowań zwykłych rzeczy czy też określenia odległych konsekwencji powoduje pobudzanie twórczego myślenia oraz kreatywności.

W przypadku metody rytmiki dziecięca interpretacja ruchowa zgodna z zasadami *plastique animée* jest działaniem kreatywnym opartym w pierwszej fazie na improwizacji na zadany temat. Dziecko działa tutaj samodzielnie w oparciu o swoje wcześniejsze doświadczenia, wrażliwość muzyczną oraz wyobraźnię, która inspirowana jest przez nauczyciela – pełniącego rolę przewodnika. Zatem do istotnych elementów *plastique animée* stosowanych w pracy z dziećmi możemy zaliczyć kreatywne działania ruchowe (często improwizowane) nacechowane przez ekspresję ruchową, ekspresję emocji i ekspresję muzyczno-ruchową.

Jak już wielokrotnie powyżej stwierdzono, działania z tego zakresu są niezbędne dla harmonijnego rozwoju dziecięcej kreatywności i w sposób znaczący wpływają na potencjał twórczy jednostki w bardzo szerokim zakresie, w tym także na kształtowanie przyszłej postawy twórczej wobec otaczającego ją świata. Należy jednak podkreślić, że praktyczna realizacja kreatywnych działań nie może być zakończona na etapie edukacji przedszkolnej i powinna być kontynuowana także w wieku szkolnym. Kreatywność, która nie przejawia się w postaci materialnych efektów, ale odnosi się do działań, stanowi zdolność potencjalną, gdyż nie spełnia kryteriów nowości i wartości w sensie historyczno-kulturowym, ale może posiadać znamiona nowości i wartości dla indywidualnej jednostki. Joseph O'Connor [1997] twierdzi, że kreatywność to zdolność zintegrowania własnych umiejętności tak, aby tworzyły nową, nieznaną wartość. Andrzej Bubrowiecki podkreśla, że 95% dzieci badanych między 3. a 5. rokiem życia określanych jest jako wysoce kreatywne. To samo badanie powtórzone w wieku szkolnym wskazuje na 5% kreatywnych uczniów. Co zatem w świetle powyższych danych dzieje się z kreatywnością w czasie wzmożonego nacisku na przyswajanie wiedzy?

Można wywnioskować, że błąd edukacji – także muzycznej – polega na tym, że przestajemy zwracać uwagę na proces przeżycia, doświadczenia i eksperymentowania. Nie wspieramy działań spontanicznych i kreatywnych, tylko stosujemy ćwiczenia techniczno-warsztatowe i zdobywamy informacje, poszerzając zakres pojęć nie popartych i nie pogłębionych doświadczeniem. Po zakończeniu cyklu edukacji tego typu oczekujemy nagle od uczniów dojrzałej wrażliwości, bogatej wyobraźni, estetycznego przeżycia i kreatywności oraz wyrażania swoich poglądów, przeżyć i twórczych pomysłów. Zatem pracując z dziećmi w wieku przedszkolnym i starszym nad *plastique animée*, nie należy oddzielać działań kreatywnych związanych z plastyką ruchu od całego procesu edukacyjnego i tak zwanych ćwiczeń rytmicznych. Powinniśmy starać się rozbudzać i wspierać elementy *plastique animée* za pomocą różnego typu ćwiczeń w sposób nieprzerwany oraz wspierać sam proces, a właściwie sposób jego przeprowadzenia, z ciągłym naciskiem na działania kreatywne.

BIBLIOGRAFIA

- Adler Ronald B., Rosenfeld Lawrence, Proctor II Russel (2011), *Relacje interpersonalne. Procesy porozumiewania się*. Poznań: Rebis.
- Brzezińska Anna (2005), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Bubrowiecki Andrzej (2007), *Sekrety kreatywnego myślenia*. Gliwice: Złote Myśli.
- Hartup Willard, *Social relationships and their developmental significance*. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.2.120> [dostęp: 8 kwietnia 2018].
- Jaques-Dalcroze Emile (1992), *Pisma wybrane*. Warszawa: WSiP.
- Juul Jesper (2011), *Twoje kompetentne dziecko*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND Dariusz Syska.
- Maslow Abraham Harold (2006), *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- Mumford, Medeiros, Partlow, *Creative Thinking: Processes, Strategies, and Knowledge*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/job.003> [dostęp: 8 kwietnia 2018].
- Nęcka Edward (2005), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- O'Connor Joseph, McDermott Ian (1997), *The Art of Systems Thinking: Essential Skills for Creativity and Problem Solving*. Thorsons.
- Piaget Jean (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Schaffer David R., Kipp Katherine (2015), *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Schaffer H. Rudolph (2008), *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Vasta Ross, Haith Marshall M., Miller Scott A. (1995), *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

Elements of *plastique animée* used during eurhythmics classes with pre-school children in the light of contemporary conceptions of creative thinking

SUMMARY:

The use of elements of *plastique animée* when working with pre-school children does not produce spectacular effects on an artistic level, though the employment of them has a huge influence on a creative and emotional development of children and significantly affects the development of their creative approach to the surrounding world. It would be advisable then to discuss this issue more broadly. In the developmental psychology, Jean Piaget was one of the first to explain these processes. Leo Wygotsky, in turn, is an author of a contrasting socio-cultural theory; still, both of them emphasize the dominance of active learning over the passive one. The method of eurhythmics fully complies with this objective by the use of a dynamic creative activity in order to experience musical phenomena first before they get defined in theory. Many of the fundamental cognitive abilities of a child develop on the grounds of their social interactions with adults and peers, and many tasks utilized in the eurhythmic method allow to gain this sort of experience. As indicated by Rudolph Schaffer, each human adapts the surroundings to their needs over the course of one's development, i.e. moulds the surrounding reality in the manner that one finds to be optimal. When working with children during eurhythmics classes, we create the conditions under which satisfying the needs from following levels of the Maslow's hierarchy is clearly reflected in exercises and the ultimate need of self-fulfillment is satisfied by, inter alia, a creative movement improvisation and other elements of *plastique animée* that develop the potential of creative thinking.

KEYWORDS: eurhythmics, plasticity of movement, creative activities, *plastique animée*, developmental psychology, creativity.

