

# Wprowadzenie

W trakcie wieloletniego dyskursu naukowego przedstawiciele nauk społecznych na temat problematyki twórczości wypracowano różnorodne podejścia badawcze, skoncentrowane głównie wokół nurtu psychologicznego. W ostatnich latach obserwuje się wzrost naukowych zainteresowań badaniami nad twórczością w wymiarze pedagogicznym. Współczesne analizy skupiają się na społeczno-kulturowych znaczeniach twórczego rozwoju jednostki w kontekście istotnych zmian cywilizacyjnych, mających bezpośredni wpływ na jej funkcjonowanie. Dynamicznie rozwijające się społeczeństwo staje wobec globalnych problemów i decyzji związanych z sytuacją polityczną, kulturową oraz społeczno-ekonomiczną w danym kraju. Powstaje więc paradoks współczesnej edukacji, bowiem postęp technologiczny i ekonomiczny sprzyja zmianom i upowszechnianiu edukacji jako jednej z form służących do osiągnięcia dobrobytu. Jednakże, pomimo prężnych i dynamicznych działań wspierających rozwój społeczeństwa, dążenie do osiągnięcia jak najlepszych wyników tworzy także dyferencjacje i stratyfikacje społeczne. Zatem kontekst edukacyjnego nieporozumienia nieustannie się poszerza, gdyż przedstawiana od lat koncepcja szkoły równych szans i zagwarantowanie uczniom podobnej jakości edukacyjnej, niezależnej od czynników społeczno-kulturowych, w konsekwencji prowadzi do zwiększania nierówności czy defaworyzacji społecznej, a ponadto negatywnie koreluje z ideami demokratycznymi współczesnych systemów edukacyjnych. Pomimo podejmowanych prób i dokonujących się zmian w szkolnej rzeczywistości istnieje wciąż wiele ograniczeń, które rzutują na rozwój jednostki, stając się inhibitorami aktywności twórczych.

Wraz z nieustannym, dynamicznym postępem technologicznym i ekonomicznym wzrastają oczekiwania społeczeństwa wobec współczesnej edukacji. Do postulatów edukacyjnych w kontekście uwarunkowań twórczego rozwoju należą m.in. rozszerzanie i pogłębianie całościowego, kompleksowego i zrównoważonego rozwoju człowieka. Współczesna edukacja powinna zmierzać w kierunku wielostronnego i wieloaspektowego rozwoju dziecka, ale jednocześnie podążać za coraz nowszymi ideami kształcenia i nauczania w kontekście globalnym. Podejście to wymusza konieczność zmian w systemach edukacyjnych, ale środowisko szkolne nie jest jedynym miejscem, które potrzeby jednostki powinno zaspokajać.

W nawiązaniu do wzmacniania twórczego rozwoju dziecka w kontekście wieloaspektowości, ale za pośrednictwem naturalnego rozwoju i zaspokajania potrzeb poznawczych oraz moralnych, w nurcie psychologicznym i pedagogicznym XX wieku powstała pedagogika nowego wychowania. W tym okresie dostrzeżono dziecko jako podmiot oddziaływań w procesie nauczania i wychowania. Głównymi przedstawicielami pedagogiki nowego wychowania byli m.in. Owidiusz Decroly, John Dewey, Adolf Ferrière, Celestyn Freinet, Georg Kerschensteiner i Maria Montessori. Ich poglądy znacząco przyczyniły się do rozwoju pedagogiki twórczości. Robert Gloton i Claude Clero deklaruowali, że „zdolność do zmiany wiąże się zatem ze zdolnością do współdziałania” (Gloton, Clero 1976, 26). Wychowanie całościowe w kontekście rozwoju dziecka zakładało, że możliwe jest ono poprzez połączenie zasobów różnych środowisk, bowiem odpowiedzialność ponosi nie tylko personel szkoły, ale także rodzina i społeczeństwo, które powinny ze sobą współpracować. Wzajemne przenikanie współpracy i akceptacji mogą doprowadzić do kształtowania twórczych jednostek i istotnych zmian w szeroko pojętym wychowaniu, zarówno w środowisku szkolnym, rodzinnym, jak i społecznym. William Douglas Wall, poszukując rozwiązań problemów edukacyjnych we współpracy, twierdził, że „musimy znaleźć takie sposoby i metody, które umożliwiałyby nie tylko pozytywne i twórcze wychowanie uczniów w ramach tradycyjnego programu, lecz które zapewniłyby im współpracę innych, bardziej nawet wpływowych wychowawców w domach i w całym środowisku społecznym” (Wall 1986, 18).

Dyskurs naukowy nad twórczością i twórczym rozwojem dziecka podejmowali licznie polscy pedagodzy i psycholodzy, m.in. Jolanta Bonar, Witold Dobrołowicz, Marta Galewska-Kustra, Hanna Krauze-Sikorska, Aleksander Nalaskowski, Edward Nęcka, Stanisław Popek, Zbigniew Pietrasiniński, Helena Radlińska, Henryk Rowid, Bogdan Suchodolski, Krzysztof Szmidt, Stefan Szuman, Janina Uszyńska-Jarmoc, Iwona Wojnar. Tematyka edukacyjnych badań nad twórczością i rozwojem twórczym dziecka wciąż jest aktualna i rozwijana, a zatem zasadne jest prowadzenie w tym zakresie dalszych badań naukowych.

Współpraca środowiska szkolnego, rodzinnego i społecznego w kontekście twórczego rozwoju dziecka pozostaje nadal ustawowo nierozstrzygnięta w Polsce, zależy od indywidualnych aspiracji każdej instytucji i osób pracujących z dzieckiem. W ostatnich latach zmiany w ustawodawstwie polskim są bardzo dynamiczne, zarówno w przypadku systemu edukacyjnego (np. likwidacja gimnazjów i powrót do systemu ośmioklasowej szkoły podstawowej, Dz.U. 2017 poz. 59), jak i organizacji systemu wsparcia i opieki (zmiany dotyczące wszelkich kwestii organizacji i działalności instytucji wsparcia dziennego w Polsce, Dz.U. 2014 poz. 1188). Wzrosło również zainteresowanie pochodzeniem społecznym mieszkańców kraju w związku z wprowadzeniem Ustawy z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach i jej późniejszymi zmianami (Dz.U. 2013 poz. 1650). Obserwować można zarysowujące się konflikty o charakterze związanym z pochodzeniem społecznym, przyczyniające

się wśród dzieci w szkole i środowisku lokalnym właśnie do intensyfikacji defaworyzacji społecznej. Wprowadzane zmiany w ustawodawstwie potęgują, jak również tworzą nowe wyzwania edukacyjne, a jednocześnie powodują trudności związane z brakiem przygotowania kadry, rodziców, społeczeństwa, a także samych odbiorców do realizowania ich. Koreluje to bezpośrednio ze zwiększaniem dyferencjacji społecznych.

Tematyka marginalizacji czy wykluczenia społecznego dzieci od lat była poruszana w dyskursie naukowym. Z jednej strony postęp technologiczny, a szczególnie dynamiczny rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i internetu przyczyniły się do rozbudowy systemów kształcenia i nauczania oraz szerzej – do ekspansji społeczeństwa. Z drugiej strony są one jednym z powodów zwiększania i pogłębiania defaworyzacji społecznej dzieci, zwłaszcza tych pochodzących ze środowisk omawianych w tej książce.

Termin defaworyzacja społeczna jest powiązany z takimi pojęciami jak marginalizacja czy wykluczenie społeczne, aczkolwiek odnosi się do nierówności ze względu na obniżanie szans jednostek z danej grupy w kontekście korzystania z praw i przywilejów przysługujących każdemu człowiekowi. Zatem defaworyzowane społecznie mogą być dzieci pochodzące ze środowisk zagrożonych marginalizacją lub wykluczeniem społecznym, czyli m.in. dzieci z rodzin biednych, z rodzin z osobą z uzależnieniem, z rodzin z niskim poziomem wykształcenia, z rodzin z osobą z niepełnosprawnością itp. Problem ten może dotyczyć także dzieci wywodzących się ze zróżnicowanych grup etnicznych, rodzin mieszanych narodowościowo itp., a także dzieci, które mają problemy szkolne czy rówieśnicze – a więc z grup nie zawsze powiązanych bezpośrednio z pochodzeniem społecznym (Zbonikowski 2010, 13–15). Zjawisko to dotyczy wszystkich krajów i grup społecznych, a w związku z kumulowaniem się nierozwiązanych problemów przybiera coraz większe rozmiary.

Przedmiotem moich badań jest charakterystyka i porównanie twórczości plastycznej dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu (Polska) i Tarragonie (Hiszpania). Cele główne zostały podzielone na:

- cel poznawczy: zbadanie i porównanie twórczości dzieci
- cel teoretyczny: dokonanie rekonstrukcji teoretycznych w zakresie wspierania i rozwijania twórczości plastycznej dzieci
- cel praktyczny: wskazanie na implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania twórczego rozwoju plastycznego dzieci.

Szczegółowy opis charakterystyki oraz procesu badawczego przedstawiam w rozdziale metodologicznym.

Inspiracją do podejmowanych badań były publikacje profesor Hanny Krauze-Sikorskiej dotyczące twórczego rozwoju dziecka oraz społecznych uwarunkowań pracy z dziećmi z trudnościami edukacyjnymi i niepowodzeniami szkolnymi (por.

Krauze-Sikorska 1998, 2006, 2010, 2012a, 2012c), jak również liczne seminaria, projekty naukowe oraz przedsięwzięcia badawcze prowadzone pod jej kierunkiem.

Przeprowadzone dotąd badania dotyczące wspierania twórczości dzieci i jej kształtowania potwierdzają, że zaspokojenie podstawowych potrzeb, tj. fizjologicznych, bezpieczeństwa, afiliacji, szacunku i samorealizacji, jak również związana z nimi postawa rodziców, osób pracujących czy przebywających z dzieckiem, postawa rówieśnicza i społeczna mają związek z twórczym rozwojem dziecka (m.in. Jeanne H. Block, Jack Block, Nathaniel Branden, Stanley Coopersmith, David M. Harrington, Abraham Maslow, Carl R. Rogers, Martin Seligman i in.). Niepokoiki aktualność problemów i wiele negatywnych procesów związanych z rozwojem twórczym dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, których szanse na funkcjonowanie w społeczeństwie, indywidualny rozwój i pomysłowość życiową oceniane są jako zdecydowanie niższe lub niemożliwe do spełnienia. Różnice w rozwiązywaniu problemów defaworyzacji społecznej dzieci wynikające z globalnych, dynamicznych zmian ekonomicznych i gospodarczych danego kraju, postępu technologicznego, ustanowień prawnych czy w ogóle świadomości zjawiska w społeczeństwie mogą mieć negatywne konsekwencje dla dzieci pochodzących ze środowisk biednych, zagrożonych marginalizacją czy wykluczeniem lub już zmarginalizowanych czy wykluczonych.

Dotąd nie zostały przeprowadzone badania porównawcze nad twórczością dzieci pochodzących z takich środowisk z Polski i z Hiszpanii. Najbardziej zbliżone są badania podejmowane przez Aleksandrę Chmielnicką-Plaskotę dotyczące twórczości plastycznej dzieci w wieku od 8 do 11 lat w Polsce i w USA. Jednakże dotyczą one analizy poziomu rozwoju rysunku dziecka w zależności od stopnia rozwoju intelektualnego, ze szczególnym uwzględnieniem terapeutycznego wymiaru rysunku (Chmielnicka-Plaskota 2014, 11–12).

Wyniki przedstawione w tej książce mogą wzbogacić dotychczasowy stan badań dotyczący twórczości (ze szczególnym uwzględnieniem twórczości plastycznej) dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, ukazując nowy kontekst badawczy. Mogą być pomocne w diagnozowaniu twórczości plastycznej dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w kontekście uzdolnień. Mogą przyczynić się także do rozwoju analiz nad twórczością w kontekście porównawczym i służyć do diagnozowania różnic i podobieństw w obu krajach. Ponadto mogą pozwolić na wyprowadzenie wniosków dotyczących zmian we wspieraniu twórczej aktywności plastycznej dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych i przyczynić się tym samym do zmniejszania dyferencjacji społecznych w danych środowiskach w kontekście idei edukacji równych szans.

W badaniach zastosowałam strategię łączenia metod jakościowych i ilościowych z wykorzystaniem triangulacji metodologicznej. W celu uporządkowania treści badawczych przyjąłam schemat studium przypadku. Badaniem objęłam dwie grupy dzieci w wieku od 6 do 10 lat (po 12 osób w każdej instytucji) oraz wy-

chowawców pracujących w danych instytucjach (łącznie 6 osób). Zastosowałam metody: *obserwacji jakościowej i ilościowej* (obserwacja w każdej instytucji trwała 4 miesiące), *metodę wywiadu* przeprowadzonego z wychowawcami w instytucjach w Poznaniu i Tarragonie (6 wywiadów) i *analizę dokumentów z rozmową kierowaną* (każde dziecko wykonywało 3 rysunki na przedstawione tematy badawcze, łącznie uzyskałam 36 rysunków z każdej instytucji; po wykonaniu rysunków odbywały się indywidualne rozmowy kierowane na ten temat). Badania zostały przeprowadzone w dwóch językach: polskim i hiszpańskim (kastylijskim), zgodnie z zachowaniem wszelkich norm etyczno-badawczych. Narzędzia sporządzone w języku hiszpańskim (kastylijskim) przed uzyskaniem wyników i po nich konsultowane były z tłumaczem, co pozwoliło uniknąć nadinterpretacji w procesie badawczym i podczas analizy wyników. W książce zachowałam oryginalne nazwy instytucji, imiona i wiek dzieci uczestniczących w badaniach, za zgodą uzyskaną od badanych, ich rodziców lub opiekunów prawnych oraz instytucji.

Książka jest podzielona na dwie części: teoretyczną i empiryczną. W części teoretycznej znajdują się dwa rozdziały, w których zaprezentowałam przedmiot badań. W rozdziale pierwszym przedstawiłam zagadnienia dotyczące teoretycznych podstaw twórczości oraz edukacyjnych wartości wynikających z funkcjonowania twórczego dzieci. Z uwagi na złożoność badań zaprezentowałam także pedagogikę twórczości w kontekście analiz porównawczych. Drugi rozdział zorientowany jest na zagadnienie defaworyzacji społecznej w dyskursie nierówności. Przedstawiłam tam kwestie dotyczące definiowania i wymiarów omawianego zjawiska, jego środowiskowych i społecznych źródeł, jak również zaprezentowałam zjawisko defaworyzacji społecznej w środowisku rodzinnym i szkolnym. W drugiej części pracy znajdują się kolejne dwa rozdziały empiryczne. W rozdziale trzecim opisałam metodologiczne podstawy badań. W ostatnim rozdziale przedstawiłam wyniki badań własnych oraz implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania twórczego rozwoju plastycznego dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

\* \* \*

Książka ta została przygotowana na podstawie rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem naukowym prof. UAM dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej w Zakładzie Badań nad Procesem Uczenia Się na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W tym miejscu pragnę szczerze podziękować Pani Promotor za nieustające wsparcie, zarówno merytoryczne, jak i emocjonalne oraz za okazane mi zaufanie i inspirację do badań naukowych.

Dziękuję także prof. dr hab. Urszuli Szuścik i prof. UP dr hab. Kindze Łapot-Dzierwie za podjęcie trudu zrecenzowania zarówno rozprawy, jak i tekstu tej książki – cenne uwagi obu Pań Profesor były najważniejszymi wskazówkami w procesie przygotowywania tej publikacji.

Szczególne podziękowania kieruję do władz Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zwłaszcza dziekan prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, prodziekan prof. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik oraz prodziekana prof. UAM dr. hab. Waldemara Segieta – za wspieranie mojego rozwoju, umożliwienie licznych wyjazdów w celach naukowych oraz za urzeczywistnienie marzenia o wydaniu rozprawy w formie książkowej.

Dziękuję także pracownikom Zakładu Badań nad Procesem Uczenia Się i Wydziału, którzy zawsze mnie wspierają i motywują do działania – przede wszystkim prof. UAM dr. hab. Michałowi Klichowskiemu, prof. UAM dr hab. Natalii Walter, dr. Mateuszowi Marciniakowi, dr. Tomaszowi Przybyłe, mgr inż. Annie Klichowskiej i mgr Agnieszce Kruszwickiej.

\* \* \*

Książkę dedykuję Tacie, bratu Rafałowi i jego żonie Ani oraz przyjaciółkom Ewie Hojnej i Annie Michniuk, którzy nieustannie dopingują mnie w dążeniu do celu.