

Vaikystė, kultūra ir kūrybiškumas: *literatūros apžvalga* Jackie Marsh

*„Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“
(Creativity, Culture and Education, CCE)
2010 metų gruodis*

Turinys

Pratarmė	6
1 Įvadas	7
1.1 Apžvalgos tikslai.....	7
1.2. Vaikystės apibrėžimai	7
1.3 Kultūros apibrėžimai	10
1.4 Kūrybiškumo apibrėžimai.....	12
1.5 Apžvalgos tikslas	13
2. Žaidimas,kultūra ir kūrybiškumas	16
2.1 Žaidimas	16
2.2 Žaidimas ir kūrybiškumas	16
2.3 Žaidimas, kūrybiškumas ir kultūra: žaidimų aikštelė	17
2.4 Žaidimas, kūrybiškumas ir kultūra: žaislai.....	18
2.5 Žaidimas, kūrybiškumas ir kultūra: vaizduotės žaidimai	20
3 Įvairiarūšė komunikacija, kultūra ir kūrybiškumas.....	23
3.1 Įvadas	23
3.2 Žodinė komunikacija, kultūra ir kūrybiškumas.....	23
3.3 Žaidimas, kultūra ir kūrybiškumas	25
3.4 Vaizduojamasis menas, kultūra ir kūrybiškumas.....	26
3.5 Muzika ir šokis, kultūra ir kūrybiškumas.....	27
3.6 Įvairių rūšių komunikacijos įtraukimas į kūrybinę veiklą	28
4 Naujosios technologijos, kultūra ir kūrybiškumas.....	31
4.1 Mažų vaikų galimybės naudotis naujosiomis technologijomis	31
4.2 Naujosios technologijos, kūrybiškumas ir kultūra namuose.....	31
4.3 Naujosios technologijos, kūrybiškumas ir kultūra ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir mokyklose.....	34
5 Išvados	40
5.1 Vaikystė, kultūra ir kūrybiškumas.....	40
5.2 Vaikystė, kultūra, kūrybiškumas ir kritiškumas.....	41
5.3 Poveikis politikai ir praktikai	41
5.4 Reikšmė tyrimams.....	42
Literatūra	43

Ataskaita parengta siekiant supažindinti skaitytojus su svarbiausiais šios srities principais, teorijomis, moksliniais tyrimais ir diskusijomis. Darbo tikslas – pristatyti su kiekviena tyrimo sritimi susijusias svarbiausias temas bei veikalus ir išdėstyti pagrindines tendencijas bei argumentus.

Apie autoreę

Jackie Marsh yra Jungtinės Karalystės Šefildo universiteto ugdymo profesorė.

Padėkos

Dėkoju Julianui Sefton-Greenui už vertingas pastabas ankstesniam šios peržiūros variantui.

Apie mokslinės literatūros apžvalgų seriją „Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“

„Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“ (*Creativity, Culture and Education*) – tai nacionaliniu lygiu veikianti organizacija, siekianti, kad visi Anglijos vaikai, nepriklausomai nuo socialinės padėties, galėtų išbandyti įvairią kultūrinę veiklą ir ji būtų prieinama, nes šios galimybės gali sustiprinti vaikų siekius, pagerinti laimėjimus ir įgūdžius. Remdamiesi išsamiais savo žinių šaltiniais ir politikos analize kalbame apie kūrybiško mokymosi vertę ir poveikį, skatiname kultūrinės galimybes, politikos kūrėjų ir visuomenės nuomonės formuotojų diskusijas, rengiame kokybiškas programas.

Įgyvendindami mokslinių tyrimų ir vertinimo programą, pagrįstą jau esama puikia praktika suteikti nuoseklias galimybes, užtikrinti visų vaikų ir jaunimo dalyvavimą ir bet kokios kūrybinės ar kultūrinės patirties kokybę, skatiname sisteminį požiūrį į kūrybines ir kultūrinės iniciatyvas.

Mūsų organizacijos veiklos sritys:

- **Kūrybinis bendradarbiavimas** – Anglijos pavyzdinė kūrybiško mokymosi programa skatina ilgalaikį mokyklų bei kūrybiškų specialistų bendradarbiavimą ir siekia padėti nevaržomai mąstyti bei išnaudoti kūrybiško mokymosi galimybes. Programoje dalyvavo daugiau kaip 1 milijonas vaikų ir daugiau kaip 90 000 mokytojų. Iš viso Anglijoje buvo įgyvendinta daugiau nei 8 000 projektų. Žr. <http://www.creative-partnerships.com/>
- **Atrask savo talentą** – galime padėti vaikams ir jaunimui pasiekti meną ir kultūrą: www.findyourtalent.org

Skatinti kūrybiškumą yra labai svarbu: kūrybiškumas leidžia klausinėti, nustatyti sąsajas, įgyvendinti naujoves, spręsti problemas, bendrauti, bendradarbiauti ir kritiškai mąstyti. Šių įgūdžių reikia ne tik šiuolaikiniams darbdaviams, jie pravers ir jaunimui, kad šis rastų savo vietą sparčiai kintančiame pasaulyje.

Mūsų programų poveikis bus didžiausias, kai mokytojai, tėvai, vaikai, jaunimas ir patys specialistai mokysis iš savo patirties ir programų veiklos, todėl didžiausias paveldas bus mūsų mokslinių tyrimų bei vertinimo rezultatas ir veiksmingas jo perteikimas suinteresuotoms šalims.

Kadangi organizacija „Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“ (*Creativity, Culture and Education*) kuria įvairiausių sričių bendradarbiavimą, tad suinteresuotos šalys pripažįsta, kad tarp svarstymų, analizės ir mokymosi dažnai atsiranda žinių spraga. Be to, platus požiūris, svarbus kūrybiškumui, paprastai rodo, kad žmonės dirba savo disciplinų srityje.

Dėl šių priežasčių užsakėme daugybę literatūros apžvalgų, kuriose nagrinėjamos pagrindinės šiuolaikinėje literatūroje keliamos problemos ir apibendrinama kiekvienos temos istorija bei naujausi laimėjimai. Kiekvieną apžvalgą parašė patyręs ir gerbiamas tam tikros srities autorius. Apžvalgos turi tapti prieinamomis, aiškiomis nuorodomis ir būti kertiniais ištekliais, palaikančiais organizaciją „Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“ (*Creativity, Culture and Education*) bei jos vardu atliktą mokslinį tyrimą.

Pratarmė

Šioje apžvalgoje Jackie Marsh nagrinėja mokslinę literatūrą apie vaikystės kultūrą bei svarstymus, kaip maži vaikai (iki 8 metų) auga sudėtingame sukomercintame, kupiname medijų socialiniame pasaulyje. 1962 metais buvo išleista Philippe'o Aries knyga „Vaikystės šimtmečiai“ (*Centuries of Childhood*), ir po daugiau nei 40 metų mokslininkai teigia, kad vaikystė – ne natūrali ir bendra būseną, bet konkretus istorinių aplinkybių rezultatas. Jackie Marsh atskleidžia, kaip nauja vaikystės sociologija – pastaruosius dvidešimtį metų vykstantis aktyvus intelektualinis judėjimas – teikia galimybių geriau suprasti, kaip vaikai jaučiasi tiek rinkoje, tiek šeimoje, ir kaip dabar suprantame jų siekius bei tapatybę. Supratimas, kaip vaikai suvokia save ir savo vietą pasaulyje, yra svarbus kiekvienai iniciatyvai, kuria siekiama ugdyti kūrybiškumą, o mokykloms ir kūrybinio bei kultūrinio sektoriaus partneriams ši apžvalga greičiausiai sukels idėjų.

Viliamės, kad apžvalga bus naudinga ir tiems, kurie nori geriau suprasti, ką įvairioms suinteresuotoms šalims gali reikšti kintantys kūrybinio darbo siekiai ir kokių lūkesčių bei reikalavimų šie siekiai gali kelti mokykloms. Čia pateikiama išsami ir originali apžvalga, ką galėtų reikšti mūsų gilios prielaidos apie vaikų gyvenimą planuojamnt jų ugdymą; kaip vaikai kuria kultūrinę aplinką, kurioje gyvena, ir kaip ši juos formuoja. Visi, norintys palikti pėdsaką mokyklų veikloje, ugdymo programose ar būsimosios darbo jėgos ugdyme, turėtų susidomėti šios rimtos, sudėtingos apžvalgos išvadomis ir pagrindinėmis idėjomis, labai aiškiai išdėstytomis Jackie Marsh.

Dr. Davidas Parkeris, „Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“ (*Creativity, Culture and Education*)

Dr. Julianas Sefton-Greenas

1 Įvadas

1.1 Apžvalgos tikslai

Šios apžvalgos tikslai yra dvejopi: sukurti svarbią literatūros, nagrinėjančios vaikystės kultūros bei kūrybiškumo santykį, ir sintezę bei išvadas pateikti tyrėjams, pedagogams, politikams. Apžvalgoje nagrinėjama literatūra, susijusi su vaikų nuo gimimo iki aštuonerių metų amžiaus kultūra ir kūrybiškumu. Šiuo metu pateiktoji analizė yra svarbi Anglijai, nes joje vaikų ugdymą lemia politiniai veiksniai, pabrėžiantys akademinis laimėjimus ir standartizuotą vertinimą. Rose apžvalgos apie ankstyvo skaitymo mokymą atšakos poveikis (Rose, 2006) vis dar jaučiamas dėl siauro požiūrio į fonikos mokymą (Wyse ir Goswami, 2008). Akivaizdus leiboristų vyriausybės atsisakymas užsiimti Kembridžo pradinės mokyklos mokinių ugdymo apžvalga (Alexander ir kt., 2009) – taip atmetamos švietimo sistemos iniciatyvos, kuriomis siekiama sukurti vaikų agentūrą, todėl būtina rūpintis mažų vaikų kultūrinio kūrybiškumo tema, kai vykdoma suaugusiesiems skirta politinė ir ugdymo veikla.

Šioje apžvalgoje siekiama nustatyti, kiek pačių vaikų kultūra svarbi kūrybiškumui suprasti. Apžvalga daugiausiai pagrįsta naujų vaikystės sociologų (pvz., James, Jenks ir Prout, 1998) teorinėmis žiniomis, kai pirmenybė teikiama vaikų veiklai ir jų polinkiui kurti savą gyvenimą ar daryti įtaką kitų gyvenimui. Tyrimo sritis labai plati, tad apžvalga neišsami. Daugiausia dėmesio joje skirsiu bendram apibūdinimui tų mokslinių tyrimų, kuriuose kūrybiškumo sampratai svarbu, kaip patys vaikai suvokia savo kultūrinius konstruktus.

1.2. Vaikystės apibrėžimai

Aiški tokio pobūdžio apžvalgos pradžia – apibrėžti pagrindines vaikystės, kultūros ir kūrybiškumo sąvokas, tačiau tai nėra lengva, nes įvairių auklėjimo sričių specialistai labai aršiai jas ginčija. Gali atrodyti, kad iš šių trijų terminų *vaikystės* sąvoka kelia mažiausiai nesutarimų. Pagal plačiai paplitusį pripažinimą vaikystė – tai socialinis konstruktas, kurį paskutiniaisiais XX a. dešimtmečiais savo darbe aprašė naujieji vaikystės sociologai (James, Jenks ir Prout, 1998). Šis darbas išstūmė įprastesnes vaikystės sąvokas, kurias Nickas Lee apibūdina kaip „vyraujančią sistemą“ (Lee, 2001:42) psichologijoje, antropologijoje ir medicinoje, kai vaikai vertinami kaip nekompetingos, priklausomos būtybės, esančios tik pakeliui į suaugusiųjų pasaulį. Šiuolaikinių vaikystės sociologų darbuose, priešingai, pabrėžiama vaiko, kaip socialinio veikėjo, sąvoka, ir svarbi vaikystei tenkanti vieta socialinėse struktūrose (žr. 1 lentelę). Naujojoje vaikystės sociologijoje pripažįstama, kad vaikystė turi

biologinį pagrindą (James ir James, 2004) ir vaikas apibūdinamas kaip „būtybė“, o vaikystė – kaip „tapimas būtybe“, t. y. pabrėžiama vaikų svarba, bet sumenkinamas vystymosi požiūris, pagal kurį vaikai vertinami kaip esantys kelyje į suaugusiųjų pasaulį. Tačiau Uprichardas teigia:

Žiūrėjimas į ateitį, kuo vaikas taps, be abejonės, yra svarbi buvimo vaiku dalis. Nepaisydami ateities, užkertame kelią nagrinėti būdams, kurie galėtų kurti buvimo vaikais patirtį (Uprichard, 2008: 306).

Tai rodo, kad biologinius ir laiko vaikystės aspektus reikia priimti tuo pačiu metu, kai pripažįstamas būdas, kaip socialiai aiškinama vaikystė.¹ Žinoma, pripažinus laiko aspektą, iškyla problemų: Kaip atskiriame įvairius žmogaus gyvenimo ciklus? Kada baigiasi vaikystė ir prasideda paauglystė? Kaip vaikystės sampratą paveikė gana neseniai išskirti laikotarpiai, pavyzdžiui, ankstyvoji paauglystė (*tweenhood*)² (plg. Willett, 2006)?

Jungtinėje Karalystėje vienu metu galioja kelios vaikystės sampratos. James ir kt. (1998) apibrėžia tris vyraujančius vaikų sampratos diskursus: blogi ar nekalti vaikai ir vaikai, turintys teisių. Kai kuriais atvejais vienu metu veikia daugiau nei vienas diskursas, pavyzdžiui, atsižvelgdami į vaikų naudojimąsi internetu matome, kad jie gali būti interneto plėšrūnų aukomis, *tačiau* gali būti ir kibernetiniai chuliganai, kurie leidžia laiką internete kenkdami vienas kitam. Taip teigiama remiantis Zelizer (1985) ir Meyer (2007).

Galima toliau ginčytis, mat „moralinėje vaikystės retorikoje“, kuri veikia dabartiniais laikais, nekaltumo diskursas veda prie vaiko sakralizacijos, kai vaikai išskiriami kaip „šventa rūšis“ dėl sentimentalių, emocinių ir atsidavimo pareikalavusių investicijų, tačiau atmetami kiti nerimą keliantys dalykai. Meyer nuomone, tai reiškia, kad moralu paprasčiausiai rūpintis vaikais. Be to, vadovaujantis įprastais švietimo metodais ir socialinės gerovės valstybės plėtra į anksčiau apleistas vaikų priežiūros ir sveikatos sritis galima manyti, kad pastaraisiais dešimtmečiais vyko vis didėjantis vaiko institucionalizavimas. Taigi šiose srityse geriau apsirūpino šeimos, gyvenančios žemo socialinio-ekonominio statuso rajonuose, ir sugriežtėjo įvairių specialistų priežiūra.

Tai, kad vaikystės diskursus formuoja kiekvienos visuomenės politinės, socialinės ir ekonominės problemos, netrukdo tirti atskirų vaikų augimo sąlygų. Kaip teigia Qvortrupas, Corsaro ir Honigas (2009: 8), „vaikystę laikant socialinės struktūros dalimi, galima atskirti individualų vaikų vystymąsi nuo istorinės ir kultūrinės vaikystės istorijos“. Be to, individualią vaikų patirtį galima susieti su platesnėmis visuomenės makrostruktūromis, formuojančiomis jų gyvenimą (pvz., darbo rinkos pokyčiai, galintys turėti įtakos šeiminiams

¹ Istorinę vaikystės sampratą apžvalgą rasite Aries, P. *Centuries of Childhood*. (1962), New York: Vintage Books.

² Ankstyvoji paauglystė (*tweenhood*) – terminas, kuriuo apibrėžiami 9–14 metų vaikai. Paaugliams daug dėmesio skyrė rinkos tyrėjai, mažmeninės prekybos įmonės ir t. t.

jų aplinkybėms), ar vyriausybės politika (ji gali turėti įtakos jų galimybėms naudotis svarbiausiomis paslaugomis). Taigi yra struktūros ir svarbos sąveika, kuri įdomiausia tiriant vaikus socialiai apibūdinamoje vaikystėje.

Šioje apžvalgoje nagrinėjama ankstyvoji vaikystė – tas laikotarpis, kurio trukmė yra ginčijama, nes pasaulyje nevienodai nustatyta, kokio amžiaus vaikai pradeda mokytis. Aš vadovaujuosi tarptautinėje erdvėje plačiai vartojamu *ankstyvosios vaikystės* apibrėžimu, kuriuo apibūdinami vaikai nuo gimimo iki aštuonerių metų. Dėmesys šiai amžiaus grupei svarbus dėl dviejų pagrindinių priežasčių.

Pirma, didelėje dalyje literatūros, susijusios su kūrybiškumu ir ankstyvąja vaikyste, pačių vaikų kultūros samprata retai pabrėžiama, tačiau akcentuojamas stiprus kūrybiškumo bei vaizduojamojo meno ryšys ir daugiausia dėmesio skiriama poreikiui supažindinti vaikus su meno procesais bei jo produktais, labai gerbiamais kultūros. Taigi Sharpo apžvalgoje apie jaunų vaikų kūrybiškumo ugdymą (Sharp, 2004) pabrėžiama muzika ir tapyba, todėl kilo poreikis tyrinėti mažų vaikų kūrybiškumą. Atsižvelgiant į kultūrinius jų poreikius ir kam jie teikia pirmenybę, tai iš esmės gali būti apibrėžta kaip populiarioji kultūra.

Antra, per pastaruosius penkerius ar šešerius metus atsirado daug darbo, nes nemažai dėmesio skiriama kultūriniam šios grupės interesams, ir šioje apžvalgoje teikiama galimybė atlikti šį darbą kartu ir nustatyti, ką dar reikėtų žinoti. Žinau, kad, šią amžiaus grupę atskyrus nuo svarstymo apie kūrybiškumą ir kultūrą kituose vaikystės laikotarpiuose, iškyla pavojus labai sustiprinti raidos perspektyvą, o tai leidžia manyti, kad esama konkrečių šios grupės patirčių, susijusių su vaikų vystymosi stadija. Ir atvirkščiai – teigčiau, kad temų, aptinkamų literatūroje, susijusioje su šia amžiaus grupe, gali pasitaikyti ir kituose gyvenimo tarpsniuose, įskaitant vėlyvąją vaikystę ir pilnametystę; pagrindiniai skirtumai – galios ir atstovavimo lygiai, kuriuos asmuo viliasi pasiekti, sulaukęs tam tikro amžiaus. Žinoma, įvairiais laikotarpiais yra individų vystymosi skirtumų, tačiau jie nenuspėjami ir netiesiniai, todėl, be abejo, turi mažiau įtakos klausimams, susijusiems su kūrybiškumu, nei socialiniai, kultūriniai, ekonominiai ir istoriniai veiksniai.

Be to, tuo, apie ką dažnai kalbama šioje konkrečioje srityje, pripažįstama, kad vaikystė gali būti nevienoda – esama socialinės ir kultūrinės įvairovės (Cannella ir Viruru, 2004). Pavyzdžiui, kultūrinio, rasinio, etninio ir kalbinio paveldo ir socialinio-ekonominio statuso požiūriu ne tik vaikystė yra skirtinga, tačiau įvairuoja ir šeimos sandara: daugybė vaikų gyvena nepilnose, gausiose šeimose arba tos pačios lyties asmenų šeimose. Politikos iniciatyvos paprastai pabrėžia apskritai vaikystę, grindžiamą baltosios rasės vidurinėsios klasės supratimu, o tai reiškia būti vaiku neoliberaliaisiais laikais (Fuller, 2007). Todėl šioje apžvalgoje remiamasi pliuralistine vaikystės konceptualizacija, pripažįstančia vaikų patirties įvairovę. Apžvalgoje siekiama apžvelgti literatūrą, susijusią su ankstyvąja vaikyste Jungtinėje Karalystėje ir kitose šalyse, kuriose atliekami išsamūs

moksliniai tyrimai apie vaikų kultūros praktiką, nors ir pripažįstama, kad reikia skubiai apibrėžti vaikų sąsajas su kultūros tekstais, pavyzdžiui, su žiniasklaidos tekstais pasauliniame kontekste (Drotner ir Livingstone 2008; Mutonyi ir Norton, 2007).

1 lentelė. Vaikystės modeliai

Tradicioniai	Nauji
<ul style="list-style-type: none"> • Vaikas kaip priklausantis nuo suaugusiųjų • Vaikas kaip patiriantis įvairas nebrandumo formas pakeliui į tapimą suaugusiuoju • Vaikas kaip suaugusiųjų tyrimo objektas 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaikas kaip autonomiškas veikėjas • Vaikas kaip asmuo, o ne nesubrendęs, tampantis suaugusiuoju • Vaikas kaip turintis teisių • Vaikas kaip aktyvus dalyvis ir veikiamas platesnio socialinio pasaulio

1.3 Kultūros apibrėžimai

Apžvalga skiriama ir vaikystės kultūroms. Pripažinusi, kad „kultūra“ yra sunkokai aptariama koncepcija (Eagleton, 2000), norėčiau atkreipti dėmesį į Raymondo Williamso sąvoką, jog ją sudaro „kasdienio gyvenimo dalykai“, ir į tai, kad „kultūra yra paprasta“ (Williams, 1958). Tai ypač svarbu kovojant su labiau elitiškėmis kultūros idėjomis, pagal kurias ji yra rinkinys patirties ir vertybių, būtybę darančių labiau „nušvitusia“. Patirtis ir vertybės paprastai yra siejamos su „didžiosios“ kultūros idėja ir padeda marginalizuoti žmogaus patirtį, susijusią su masine kultūra (Jenks, 1993). Aš šioje apžvalgoje pirmiausia domiuosi vaikų kūrybiškumu, susijusiu su *populiariąja* kultūra. Ją apibrėžti nėra lengviau nei pačią kultūrą. Storey (2006) tyrinėja šešis populiariosios kultūros apibrėžimus – nuo komercializuotos masinės kultūros iki populiariosios kultūros koncepcijos, kaip šiuolaikinės liaudies kultūros versijos, t. y. kaip kilusios iš liaudies. Ji dėl savo patrauklumo ne svarbiausioms visuomenės klasėms paprastai atskiriama nuo „aukštosios“ kultūros. Ši dichotomija yra problemiška. Beveik prieš trisdešimtį metų Lally (1980) pasiūlė, kad tradicinius ribinius kultūros formų skirtumus turėtume ginčyti ir stebėti tiek fiksuotais laiko tarpais, tiek *ir* laiko atkarpose (sinchroniškai ir diachroniškai):

Galbūt taikant elito, populiariosios, masinės, liaudies kultūros paradigmą dalis sunkumų atsiranda dėl to, kad kiekvieną kartą turime krapštytis – nuolat apibrėžti šias keturias sąvokas, kad daiktus sudėstytume taip, kaip mums tiktų [...] Siūlau naują paradigmą, pagal kurią visą kultūrą pirmiausia laikytume viena tam tikros

visuomenės laisvalaikio poreikių ir galimybių išraiška, ir tik tada išskirtume du populiarumo laipsnius: sinchronine ir diachronine kryptimis (Lally, 1980: 205).

Pagal šią apžvalgą populiarioji vaikų kultūra gali būti vertinama kaip tekstai, artefaktai ir praktika. Jie patinka daugeliui vaikų ir yra arba masinės gamybos, arba juos gamina ir platina patys vaikai. Populiariosios vaikų kultūros formas galima atsekti sinchroniškai ir diachroniškai, pavyzdžiui, dabartiniai populiarūs tekstai ir artefaktai vaikams yra televizorius, kompiuteriniai žaidimai, internetinės socialinių tinklų svetainės, komiksai ir žurnalai. Kai kurie iš jų buvo paplitę jau daugelį metų (televizija ir komiksai), o kitos kultūros formos, sakykim, socialinių tinklų svetainės, yra gana naujos.

Priežastis atkreipti dėmesį į šį kultūros aspektą – tai duoti atsvarą literatūrai apie kūrybiškumą ankstyvojoje vaikystėje, kuri linkusi pirmenybę teikti tam tikroms kultūros formoms, pavyzdžiui, menui ar muzikai (Sharp, 2004), bet tai nereiškia, kad menas, muzika ir šokis, labai vertinami suaugusiųjų, nesuteiks džiaugsmo vaikams – tokia nuostata iš tiesų neišmintinga. Kūrybinė veikla ikimokyklinėse įstaigose ir mokyklose turi sietis su įvairia kultūros praktika; deja, dažnai nutinka, kad kultūriniai vaikų pomėgiai šiame procese nustumiami į užribį. Taip pasitaiko ne visose mokslinių tyrimų srityse, pavyzdžiui, specialiojo *International Journal of Early Years Education* („Tarptautinio žurnalo apie ankstyvąjį ugdymą“) leidimo apie kūrybiškumo ugdymą ankstyvojoje vaikystėje redaktoriai 2006 metais teigė: spręsdami šią problemą „norėjome ginčyti prielaidas, kad *kultūrinis* ugdymas apima tik vaikų supažindinimą su aukštąja kultūra per dramą, muziką ir menus“ (Faulkner ir kt., 2006: 193). Leidinyje jie teigia, kad daugiau dėmesio skiriama spontaniškam vaikiškų dainelių kūrimui ir piešimui, bet nepateikia nuorodos į populiariosios kultūros svarbą šioje veikloje (nors įdomu, kad viename iš pateiktų piešinių vaizduojamos scenos iš vaikų filmo „Piteris Penas“). Todėl šioje apžvalgoje, siekiant papildyti vaikų kūrybišką veiklą, į kurią jie sutelkia dėmesį ankstyvojoje vaikystėje, remiamasi Faulknerio ir kitų (2006) parengtu darbu.

Populiarioji kultūra yra tvirtai jausta į socialinį šiuolaikinės vaikystės audinį. Daug vaikų populiariojoje kultūroje auga nuo pat gimimo. Tėvai ir kiti šeimos nariai perka žaislus, knygas ir žaidimus, susijusius su televizijos ir kino veikėjais, nors dažnai vaikai yra per jauni, kad patys žiūrėtų programas, todėl augdami vaikai patys ugdomi žiniasklaidos interesus ir norus (Marsh ir kt., 2005). Dėl to būtina nagrinėti klausimus, susijusius su sukومercinimu ir vartotojiškumu. Miller ir Rose (1997) vaiką apibūdina kaip „vartojimo subjektą“, asmenį, kuris įsivaizduoja ir veikia dėl to, kad jaučia būtinybę vartoti (Miller ir Rose, 1997:1). Vaikai yra komercinės reklamos taikinyi nuo labai jauno amžiaus, ir jų žaislai yra surišti komercializuotų produktų tinklu. Pavyzdžiui, lėlė *Barbie™* vaikai labai pamėgo vos atsiradusią rinkoje daugiau nei prieš penkiasdešimt metų. Dabar ji jau susijusi su daugybe komercinių objektų: žaislais, knygomis, žaidimais, vaizdo įrašais, muzika, drabužiais, virtuvės reikmenimis, baldais ir maisto produktais. Vaikystės ir vartotojiškumo ryšys, be to, sukuriamas dar

gerokai prieš gimimą:

[...] svarbu, kad mokslininkai žinotų apie dažnai nenagrinėtą prielaidą, kuria vaikai postuluojami už ribų ekonominio gyvenimo, į kurį juos įtraukia aplinkiniai suaugusieji: tėvai, mokytojai ar žiniasklaida ir rinkodaros specialistai. Linija, skirianti „viduje“ nuo „išorėje“, nyksta kiekvieną dieną, nes kapitalo struktūros padeda struktūruoti pasaulių, į kuriuos vaikas patenka gerokai prieš savo gimimą, įsivaizdavimą. (Cook, 2008: 236)

Nėra paprasta atsakyti į klausimus, susijusius su vaikais ir sukomercinimu didelėje populiariosios kultūros dalyje. Yra labai nedaug patikimų empirinių šios srities darbų, kurie galėtų atskleisti, kaip vaikai priima tiesioginę reklamą ar užslėptos reklamos strategiją ir ar joms priešinasi (Buckingham, 2009). Kaip ir visas kultūros produktų rūšis, vaikai priima ir pritaiko tekstus, praktikas ar atsispiria kai kuriems diskursams pirkdami kitiems; šitai skirtingai daro kiekvienas vaikas – priklauso nuo jų pačių padėties bei pomėgių ir gali skirtis kitomis sąlygomis, tačiau komerciniai interesai neabejotinai sukuria daug vaikų kultūrinių sąveikų. Vaikai ir jaunimas kiekvienais metais prie Jungtinės Karalystės ekonomikos prisideda 4,89 mlrd. svarų (Prabhaker, 2009). Vadinasi, yra svarbi tikslinė verslo grupė. Šią intensyvią vaikystės komercializaciją turi pripažinti kiekvienas vaikų kultūrinės praktikos tyrimas. Be to, būtina turėti galvoje vartojimo ir gamybos ryšį. Šie du procesai daugeliu būdų susiję, ir Bruns (2006) įvedė sąvoką *gaminantis vartotojas (producer)*, skirtą šiam aktyviam vartojimo ir gamybos ryšiui apibūdinti. Pavyzdžiui, vaikai vartoja firminius daiktus, taip kurdami bei palaikydami jų tapatybę ir kurdami žiniasklaidos artefaktus (pavyzdžiui, vaizdo įrašus *YouTube™*), kai pritaiko jos tekstus.

1.4 Kūrybiškumo apibrėžimai

Trečia, paskutinė ir svarbiausia sąvoka, nagrinėjama šioje apžvalgoje, yra kūrybiškumas. Manychiau, ji yra pati sudėtingiausia iš minėtų trijų dėl padėties tarp mokslo, psichologijos ir meno disciplinų. Kūrybiškumas buvo apibrėžtas kaip įtraukiantis „vaizduotės procesus, kurių rezultatai yra originalūs ir vertingi“ (Robinson 2001: 118). Kaip atkreipia dėmesį Csikszentmihalyi (1996), tai, kas turi būti laikoma originaliu ir vertingu, pirmiausia turi būti apibrėžta socialiai. Tolesnė įtampa šioje srityje kyla tarp požiūrio į kūrybiškumą kaip į genijaus veiklą ir į kūrybiškumą kaip į kasdienę originalią, vaizduotės veiklą, kurią Csikszentmihalyi (1999) apibūdino kaip *Didžiosios K* ir *mažosios k* kūrybiškumą. Bandydami kažką aptikti sudėtingoje ir miglotoje koncepcijoje ir žengti už šios dvejopos nuomonės ribų, Banaji ir Burnas (2010) apibrėžia aštuonias kūrybiškumo retorikas, kuriomis grindžiami moksliniai šios srities tyrimai, politika ir praktika. Retorikos yra: kūrybinio genijaus; demokratinio ir politinio kūrybiškumo; visur esančio kūrybiškumo; kūrybiškumo, kaip socialinio gėrio; žaidimo ir kūrybiškumo; kūrybiškumo ir pažinimo; technologijos teikiamų kūrybiškumo galimybių ir kūrybiškų klasių.

Kūrybiškumo vaikystėje retorika (Banaji ir Burnas, 2010) pirmiausia buvo išvesta iš kognityvinės psichologijos bei meno sričių ir tradiciškai mažai ką atskleidė apie vaikų kultūros svarbą skatinant kūrybiškumą (pvz., Bruce, 2004). Per pastaruosius du dešimtmečius sustiprėjęs domėjimasis ankstyvosios vaikystės mokymo programomis, kuriose kūrybiškumas įvardijamas kaip pagrindinė pedagogikos koncepcija. Sakykim, Reggio Emilia³ (Edwards, Gandini ir Forman, 1998) paprastai buvo susijusi su vaikystės sąvoka, apimančia vystymosi laikotarpį, kuriam būdingas kūrybiškumas (Albert, 1996; Meador, 1992; Resnick, 2007). Teiginiai, kad maži vaikai yra „natūraliai“ kūrybingi, o kūrybiškumas mažėja vaikui bręstant ir suaugus, yra ginčytini. Trūksta empirinių įrodymų, kad tai yra tiesa, ir Runco (1996) teigia: kūrybiško vystymosi sparta netolygi – labai priklauso nuo to, kas vyksta gyvenime.

Kaip minėta, ankstyvosios vaikystės sritis daugiausia rėmėsi kūrybiškumu; tam buvo naudojami vaizduojamieji menai kitų meno formų nenaudai (Andres, 1998), arba iš socialinių-kultūrinių tradicijų imta tyrinėti kūrybiškumą, atsižvelgiant į kognityvinius procesus, tarkim, „vaizduotę“ (Eckhoff ir Urbach, 2008) ar „galimybių apmąstymą“ (Burnard ir kiti, 2006), taikomus visoje mokymo programoje. Moksliniai tyrimai, nagrinėjantys kasdienę kultūrą atsižvelgiant į kūrybiškumą, daugiausia vyko kultūros studijų srityje. Paprastai jų imdavosi jaunimas (Willis, 1990). Šioje apžvalgoje daugiausia dėmesio skyriau tokiam kūrybiškumo aspektui – kasdienei kūrybinei vaikų veiklai įvairiausiose srityse.

1.5 Apžvalgos tikslas

Apžvalgos tikslas – išnagrinėti vaikų kultūros ir kūrybiškumo ryšį. Yra dvi pagrindinės vaikystės kultūrų studijų tradicijos, kurių požiūris į vaikų kūrybiškumo tyrimą visiškai priešingas. *Pirma* – tai per partnerius perduodamos kultūros tyrinėjimai. Iš vaikų folkloro buvo tiriama gatvės kultūra, žaidimai žaidimų aikštelėse, eilėmis ir proza perduodami pasakojimai, pavyzdžiui, miesto legendos ir vaiduklių istorijos (Tuckeros, 2008). *Antrame*, naujesniame, tyrime buvo nagrinėjama populiarioji vaikų kultūra remiantis tuo, kaip jie naudojami įvairia žiniasklaida ir naujosiomis technologijomis (Drotner ir Livingstone, 2008). Ironiška, tačiau nepaisant ilgamečio vaikų folkloro tyrinėtojų pripažinto populiariosios kultūros ir vaikų istorinių kultūrinių tradicijų ryšio (Opie ir Opie, 1959), šios dvi vaikystės kultūros dažnai buvo išskiriamos ir pateikiamos kaip morališkai, etiškai ir komerciškai skirtingo pobūdžio (Kline, 1993). Romantizuojant įprastus vaikystės užsiėmimus – žaidimus lauke ir žaidimus su nekomerciniais žaislais – vėl imta smerkti vaikų žiniasklaidos kultūrą (Levin ir Rosenquest, 2001;

³ Reggio Emilia sistema – požiūrį į ugdymą ankstyvojoje vaikystėje – suformavo Loris Malaguzzi Emilijos Redžo miestelyje Italijoje po Antrojo pasaulinio karo. Tai menu pagrįstas metodas, kuris pabrėžia vaikų poreikį mokytis per savo pojūčius ir kūrybinę praktiką.

Palmer, 2006), nepaisant raginimų į šį supaprastinimą nekreipti dėmesio (Buckingham, 2000). Norint žengti pirmyn, būtini moksliniai tyrimai, skirti sudėtingiems kultūros, žiniasklaidos ir vaikystės santykiams ir jų išdėstymui istoriniame bei šiuolaikiniame kontekstuose. Vaikystės kultūrą vienu metu kuria ir vaikų, ir suaugusiųjų interesai, todėl tarp šių procesų yra įtampa, skatinanti kūrybiškumą ir naujoves. Kadangi tema labai plati, tokio pobūdžio jos apžvalgoje būtina atkreipti dėmesį į konkrečias sritis. Šioje literatūroje, susijusios su vaikyste, kultūra ir kūrybiškumu, apžvalgoje gvildenamos trys labiausiai paplitusios studijų sritys: žaidimas, įvairiarūšis bendravimas ir naujosios technologijos. To priežastys įvairios. Yra trys pagrindinės bet kurios XXI amžiaus vaikystės analizės sritys. Vaikystės studijose jau seniai buvo nagrinėjami žaidimai, tačiau būtina peržiūrėti kai kuriuos šioje srityje vyraujančius diskursus, kad galėtume iširti vaikų kūrybiškumo sąvoką kultūriniame kontekste. Įvairiarūšis bendravimas⁴ yra mažų vaikų kūrybinės veiklos pagrindas, ir tradiciškai labiau buvo domimasi, pavyzdžiui, vaikų kalbos žaidimais nei kitomis rūšimis, todėl šioje apžvalgoje mėginama aptikti spragų, taip pat pateikti neseniai atliktų darbų apžvalgą. Be to, kūrybinei mažų vaikų veiklai vis svarbesnės naujosios technologijos, todėl būtina nustatyti, kokią įtaką jos daro vaikų kultūros formavimuisi. Galiausiai apžvalga gali tik atkreipti dėmesį į kai kurias iš temų, vyraujančių vaikystės, kultūros bei kūrybos studijose ir nupiešti platų žemėlapij; smulkesnės kartografijos turi būti imtasi per ateinančius metus.

⁴ Įvairiarūšis bendravimas apima bendravimą vienu ar daugiau būdų, pavyzdžiui, rašytą žodį, vaizdą, garsą ir judesį (gestai, animacija) (žr. Kress, 2009).

*„Pastebimi kūrybiniai
dar visai mažų vaikų žaidimo procesai.
Autentiškiausio, tikriausio kūrybiškumo
pavyzdžiai – vaikas,
apžergęs lazda ir sakantis,
kad joja žirgu;
mergaitė, įsivaizduojanti esanti lėlės
motina; berniukas, virstantis piratu,
kareiviu ar jūrininku.“*

(Vygotsky, 2004/1930: 11)

2. Žaidimas, kultūra ir kūrybiškumas

2.1 Žaidimas

Žaidimas yra vaikystės kūrybiškumo retorikos pagrindas (Banaji ir Burnas 2010). Žaidimą galima įvardyti kaip reiškinių, kurį, pagal žaidimo teoretikus Pellegrini (1991) ir Sutton-Smith (1997), tiktų apibrėžti įvairiai, tačiau jis turi būti suprantamas kaip sudėtinga, įvairiapusiška ir nuo aplinkybių priklausanti veikla. Olandų kultūros istorikas Huizinga (1950) išnagrinėjo žaidimo reikšmę visuomenei ir nusprendė, kad jis – svarbus visų amžiaus grupių žmonių, ne tik vaikų, instinktas. Tai akivaizdu šiuolaikinėje visuomenėje, nes dabar žaidimas – tiek pagal taisykles (sportiniai žaidimai), tiek iš fantazijos srities (kompiuteriniai vaidmenų žaidimai, virtualūs pasauliai ir t. t.) – yra pagrindinė kultūrinė suaugusiųjų praktika.

Nepaisant to, išlieka žaidimas, žaidžiamas beveik išimtinai ankstyvojoje vaikystėje, dėl to kyla pavojus užsisklęsti amžiaus tarpsnių vystymosi diskurse⁵ ir neįvertinti, koks jis svarbus vėlesniam lavinimui. Taigi nors šioje apžvalgoje žaidimas siejamas su mažais vaikais, jis apima platesnį visuomenės žaidimo pobūdžio suvokimą. Šiuo požiūriu žaidimas gali būti vertinamas kaip

apimantis socialinę ir kultūrinę sritis. Žaidimo reikšmė įvairioms socialinėms ir kultūrinėms grupėms labai nevienoda. Pavyzdžiui, Frombergas ir Bergen (1998:xv) pabrėžia, kad veikla, susijusi su religinėmis ceremonijomis ir ritualais, atliekamais religinių vienos kultūros atstovų ar istoriniame kontekste, kitu laiku arba kitoje vietoje gali būti vertinama kaip žaidimas, todėl žaidimo koncepcijos sudėtingumas išryškėja atsidūręs šalia kultūros ir kūrybiškumo klausimų. Tolesniuose skirsniuose apsvaistysiu žaidimo ir kūrybiškumo ryšį ir, remdamasi keturiomis pagrindinėmis sritimis: žaidimo aikštelės kultūra, žaislais, vaizduotės ir ritualiniais žaidimais, nagrinėsiu, kaip kultūra susijusi su žaidimu ir kūrybiškumu.

2.2 Žaidimas ir kūrybiškumas

Žaidimo ir kūrybiškumo ryšys ankstyvojoje vaikystėje buvo tirtas daugiausia sociokultūriniu požiūriu, remiantis Vygotsky darbu (Berk, 1994; Vygotsky, 2004/1930). Vygotsky teigė, kad žaidimas kūrybiškas savo esme:

⁵ Raidos psichologų nuomone, vaikai daro pažangą įvairiuose amžiaus ir pažinimo etapuose, pavyzdžiui, Piaget teigia, kad vaikai pereina šiuos etapus: sensomotorinį (0–2 metų); pirminį veiklos (2–7 metų); konkrečios (7–11 metų) ir formalios veiklos (nuo 11 metų) (Piaget ir Inhelder, 1972).

Vaikams būdingus kūrybinius procesus, ypač jiems žaidžiant, galime pastebėti nuo kūdikystės. Autentiškiausio, tikriausio kūrybiškumo pavyzdžiai: vaikas, apžergęs lazda, sako, kad joja žirgu; mergaitė, žaidžianti su lėle, įsivaizduoja esanti jos motina; berniukas, žaidimuose virstantis piratu, kareiviu ar jūrininku (Vygotsky, 2004/1930: 11).

Vygotsky taip pat teigė, kad žaidimas labai svarbus pažintiniam vystymuisi, jis buvo „pirmaujanti veikla“ – vaikams teikė naujų įgūdžių ir/(ar) žinių ir supratimo. Vygotsky darbas turėjo didelės įtakos ankstyvosios vaikystės tyrimams. Žaidimas buvo laikomas kognityvinių procesų, susijusių su kūrybiškumu, pavyzdžiui, problemų sprendimo (Sylva, Bruner ir Genova, 1976) skatinimo veiksniu ir didinančiu kūrybinę praktiką įvairiose srityse, kaip mokėjimo skaičiuoti, raštingumo ir meno (Holmes ir Geiger, 2002; Leiberman, 1977; Vandeburg, 1980; Wood ir Attfield, 2005). Daugybė tyrimų parodė, kad vaikų kūrybiškumą šiose srityse skatina žaidimai (Berretta ir Privette, 1990; Dansky ir Silverman, 1973; Howard-Jones, Taylor ir Suttonas, 2002), todėl žaidimą ir kūrybiškumą galima laikyti neatsiejama – neįmanoma įsivaizduoti žaidimo, savo esme nekūrybiško.

2.3 Žaidimas, kūrybiškumas ir kultūra: žaidimų aikštelė

Kultūros vieta šiame procese yra ypač svarbi. Žaidimo, kūrybiškumo ir vaikystės kultūros ryšys tradiciškai buvo tautosakos tyrimų objektas, ir mokslininkai nustatė, jog vaikystės kultūra perduodama per žaidimus tiek mokykloje, tiek už jos ribų (Opie ir Opie 1969; 1997). Vaikai šimtmečius kūrybiškai pritaiko žaidimus ir eilėraščius žaidimų aikštelėse ir gatvėse, šie tekstai perduodami iš kartos į kartą ir tolydžio keičiami. Alice Gomme 1894 ir 1898 m. darbai, lėmę knygos *The Traditional Games of England, Scotland and Ireland* (Gomme, 1964) („Tradiciniai Anglijos, Škotijos ir Islandijos žaidimai“) parašymą, „padarė didelę įtaką, kad vaikų folkloro studiją paverstų visateise galiojančia tyrimo sritimi“ (Bishop ir Curtis, 2001: 5). Nuo tada atlikta daug tyrimų Jungtinėje Karalystėje ir visame pasaulyje, atidžiai ištirti eilėraščiai ir vaikų aikštelėse, namuose bei gatvėse žaidžiami žaidimai (Douglas, 1916; Howard, 1955; Knapp ir Knapp, 1976; Marsh, K. 2008; Opie ir Opie 1959, 1969, 1997; Opie 1994). Šie tyrimai užfiksavo tūkstančius eilėraščių, skanduočių, šokinėjimo, kalbos, vaizduotės žaidimų ir žaidimų pagal taisykles, kurie kartu su daugeliu kitų žaidimų (jų per daug, kad būtų galima čia suminėti) dažnai vadinami vaikų folkloru. Šie žaidimai ir eilėraščiai, perduodami vaikų, neišvengiamai kinta ir yra pritaikomi.

Yra daug įrodymų, kad kasdienis vaikų santykis su žiniasklaidos kultūra šiam žaidimui daro įtaką (Bishop ir Curtis, 2001; Marsh, K., 2008). Žiniasklaidos scenarijus vaikai pritaiko savo žaidimui, pavyzdžiui, žaidžia kaip televizijos programų veikėjai (Griffiths ir Machin, 2003; Palmer, 1986), parodijuoja reklamas ir programas

(Grugeon, 2004), į kalbą įtraukia iš žiniasklaidos paimtus eilėraščius ir dainas (Grugeon, 2005). Kathryn Marsh (2008) siūlo išsamią ataskaitą, kaip žiniasklaida veikia tradicinę „žaidimų aikštelės išmintį“. Ji išryškina būdą, kaip, „vaikams žaidžiant, dainų parodija ir susiję parodijiniai judesiai tiksliai atspindi vaikišką suaugusiųjų kultūros versiją. Lygiagrečiai sukurti tekstai vaikams leidžia išjuokti suaugusiųjų rūpesčius“ (Marsh, K. 2008: 171).

Daug tradicinės vaikų žaidimų aikštelių išminties neišvengiamai yra nusikalstamo, nešvaraus ir karnavalinio pobūdžio (Bachtin, 1984), kai nurodoma lytis, kūno dalys, tualetų ritualai ir pan. Šiek tiek ironiška, tačiau kai kurie kultūros teoretikai (žr. 1.3. skirsnį) tokių žaidimų tarsi ilgisi ir apgailestauja, kad tai, ką jie suvokė vaikystėje, buvo prarasta, tai yra vaikystės nekalumas (Postman, 1982; Winn 1981). Dažniausiai žaidimai, susiję su eilėraščių ir žaidimų kūrimu bei kartojimu, manoma, turėtų būti įtraukti į „tradicinį“ vaikystės modelį, priešpriešinami žaidimams su žaislais ir artefaktais, priklausančiais populiariems vaikų kultūros pasauliams. Šį reiškinį aptarsiu kitame skirsnyje.

2.4 Žaidimas, kūrybiškumas ir kultūra: žaislai

Žaislus kultūros teoretikai jau seniai pripažino pagrindine priemone suaugusiųjų kultūrą perduodant vaikams (Agamben, 1993; Barthes, 1957). Marina Warner teigia, kad žaislai atskleidžia tam tikros epochos dvasią:

Vienoje mitologijos esė Roland'as Barthes'as labai kritikavo to meto žaislus: „Prancūzų žaislai yra tarsi Jivaro galva, – rašo jis, – kurioje iki obuolio dydžio sumažintos raukšlės ir suaugusiojo plaukai.“ Pavyzdžiui, žaislų pramonė ir vaikų literatūros leidyba visada sąveikauja su šiuolaikinėmis vertybėmis ir papročiais, taip formuodama psichiką [...] (Warner, 2009: 15).

Žengiant į skaitmeninį amžių žaislai laikomi priimtinais, jei jie skatina kūrybinį žaidimą, o kiti vertinami kaip žalingi vaikų vystymuisi (Cross, 1997). Pavyzdžiui, Levinas ir Rosenquestas (2001) teigia, kad žaislai, pagaminti iš natūralių medžiagų, ypač medienos, ir tradiciniai žaislai, tarkim, lėlės arba vilkikai, dažnai reklamuojami kaip geriausi tarp priimtinos rūšies žaidimų, laikantis kūrybingumo tipo, atsirandančio iš eilių ir dainų žaidimo aikštelėse ir gatvių žaidimų lavina vaizduotė; o žaislai, susiję su žiniasklaida, ir elektroniniai žaislai nelavina vaizduotės ir kūrybiškumo, nes žaidimo veiklą riboja pats žaislas. Tai – nenaudinga dichotomija.

Tyrimuose, kuriuose nagrinėjama, kaip vaikai naudojami technologijomis namuose, vaikų žaidimas su technologine aparatūra ir programine įranga buvo įvertintas kaip aktyvus, o ne pasyvus (Marsh, J. ir kt., 2005;

Plowman McPake ir Stephen, 2010), nes vaikai bendrauja su žaislais ir juos naudodami bendrauja su kitais vaikais.

Nustatyta, kad šiuos žaislus vaikai naudoja kūrybiškai (Plowman, 2005). Pasyvi reakcija į žaislą nereiškia kūrybiškumo stokos; vaikai gali kūrybiškai mąstyti ir spręsti problemas o ne, pavyzdžiui, sėdėti prie televizoriaus. Priešingai tiems, kurie nerimauja dėl vaikų naudojimosi žiniasklaida ir elektroniniais žaislais ir ilgisi praeities vaikystės žaislų (Levinas, Rosenquestas (2001) ir Kline'as (1993)), nėra jokių garantijų, kad žaidimas „tradiciniais“ žaislais bus kūrybiškas, nes kultūriniai scenarijai, kuriuose naudojami kai kurie žaislai, pavyzdžiui, lėlės ir vežimėliai, yra riboti ir stereotipiniai.

Kad ir kokie būtų žaislai, vaikai jau seniai jais žaisdami išmoko būti kūrybingi, nors suaugusiems stebėtojams jie atrodo riboti. Yra sena žaidimo pažeidimo tradicija, kaip Formanek-Brunell (1993) atkreipia dėmesį į XIX amžiaus mergaites, kurios žaisdavo laidotuves – lėles užkasdavo. Panašiai Rand aptaria ilgalaikį mergaičių piktnaudžiavimą lėlėmis Barbie (Rand,1995). Vaikai žaidžia būdais, prieštaraujančiais gamintojų ketinimams. Wohlwend (2009a) apibūdina JAV žemesniųjų klasių trejų metų etnografinio raštingumo žaidimo tyrimo išvadas. Ji išsamiai išdėsto, kaip mergaitės, žaidžiančios su *Disney Princess* lėlėmis, priešinasi pabrėžto moteriškumo, susijusio su šiomis veikėjomis, diskursui; viena mergaitė princesę Aurorą iš aukos pavertė gelbėtoja. Žaisdami vaikai, remdamiesi savo ir draugų bei šeimų tapatybėmis, sukūrė savo istorijas ir veikėjus, tačiau tai nereiškia, kad komercinių produktų paskirtis žaidžiant nepakinta. Wohlwend teigia:

Produktyvus vartojimas sukelia įtampą tarp tarpininkavimo ir priklausomybės; vaikai nėra kultūros kvailiai pasaulinių korporacijų letenose nei kultūros genijai, apgalvotai prieinantys prie didžiulių genderizuotų multimedijos tinklų ir meistriškai jais manipuliuojantys savo tikslams. Nors Zoe panaudojo daugiau veikėjų nei buvo pateikta „Miegančiosios gražuolės“ istorijoje, ji vis dar palaiko hierarchiškus vyrų ir moterų santykius: pašalina iš lėlių žaidimo Petrą, o lėles princeses įtraukia į šeimos istorijas rašyti bei vaidinti, ir savo knygų bei žaidimų kulminacija pasirenka vestuves ir pabaigą „ilgai ir laimingai“ (Wohlwend, 2009a: 45)

Daug nerimo kėlė vaikų kultūros globalizacija, susijusi su „makdonaldizacijos“ teze (Ritzer, 2000). Ši baimė kilo, kai neseniai smarkiai išsiplėtė pasaulinė žaislų gamyba tarptautinėse bendrovėse (Cross, 1997). Vienas iš pavyzdžių – *Disney Inc.* sėkmė. Jie pardavė savo prekių ženklus visame pasaulyje ir žaislus įtraukė į sudėtingą ir plačią žiniasklaidą (Ito, 2004a). Todėl Disney'aus princesių lėlių atsiranda filmuose, knygose, žaidimuose, ant drabužių ir artefaktų (pavyzdžiui, ant pietų dėžučių) ir internete tikrovę atitinkančioje reklamoje; šią strategiją taiko vis daugiau tarptautinių bendrovių, kurių produktai skirti interneto vartotojams vaikams (Shade ir Grimes, 2005). Tačiau įmanoma atsekti, kaip vaikai lokalizuoja su pasauline žiniasklaida susijusius tekstus ir jiems

pasitaikančius artefaktus. Tai atspindi Lee (2009) dešimties Korėjos mergaičių (5–8 metų amžiaus) reakcijos į Disney'aus filmus analizė. Ji nustatė, jog mergaitės nuolat performuluoja tekstus, kad šie atskleistų jų kultūros suvokimą, įsišaknijusį į jų patirtį Korėjos imigrantų šeimose JAV. Šiuo atžvilgiu yra svarbi *Mediascapes* sąvoka. Appadurai (1996) sukūrė sistemą ekonomikos, kultūros ir politikos atskirčiai globalizuotoje ekonomikoje tyrinėti ir nustatė penkis pasaulio kultūros srautus. Juos pavadino:

- *Ethnoscapes*
- *Mediascapes*
- *Technoscapes*
- *Financescapes*
- *Ideoscapes*

Mediascapes reiškia pasaulinį elektroninės žiniasklaidos ir pasaulio vaizdų, sukurtų su jos pagalba, platinimą. Tai susiję su pasakojimų kūrimu, kuriuose prekės ir ideologija yra susiję sudėtingais būdais. Appadurai teigia, kad šie *mediascapes* siūlo įsivaizduojamo gyvenimo scenarijus. Globalizuoti *mediascapes* yra įtraukti į vaikų žaidimą ir kasdienį jų gyvenimą. Taigi kūrybiškumas žaidžiant yra ne tiek susijęs su pačiais žaislais ir artefaktais, kiek su socialine ir kultūrine aplinka, kurioje vyksta žaidimas, ir vaiko gebėjimu perprasti žaislo arba artefakto prieinamumą. Šio reiškinio pavyzdžių galima rasti, pavyzdžiui, Tobino (2004) redaguotoje tyrimų rinkinyje, kaip *Pokemonus* naudoja skirtingos vaikų grupės visame pasaulyje. Akivaizdu, kad tekstai, praktika ir artefaktai, susiję su šiais japonų animacinių filmų veikėjais, buvo perduoti įvairiausiais būdais į įvairius kultūros objektus.

2.5 Žaidimas, kūrybiškumas ir kultūra: vaizduotės žaidimai

Dažnai vaikai savo kūrybiniuose žaidimuose naudojami žiniasklaidos šaltiniais: fantazijos, kai vaidina žiniasklaidos veikėjus superherojus, ir socialiniuose-draminiuose, kai pritaiko kasdienio gyvenimo scenarijus. Šio pobūdžio žaidimas dažnai kritikuojamas kaip mėgdžiojamas – jis nėra kūrybiškas (pvz., Linn, 2008). Daroma prielaida, kad vaikai vien kartoja žiniasklaidos scenarijus – tiesiog mėgdžioja. Daugybė tyrimų pabrėžė tokiam žaidimui būdingą originalumą: herojus, istorijas ir nuostatas vaikai pritaiko vaizdingai ir kūrybiškai (Bromley, 2004; Marsh, J., 2006a; Wohlwend, 2009a).

Vaikų kūrybiško žaidimo aspektas, kuriam retai skiriama dėmesio, paprastai yra ritualinis. Huizinga teigia, kad viena svarbiausių žaidimo savybių – jo „erdvinis atskyrimas nuo įprasto gyvenimo“ (Huizinga, 1950: 19),

įgyvendinant materialiai arba vaizduotėje. Be to, taikomi ir laiko ribojimai. Žaidimo erdvė ir laikas yra susiję, kaip jis teigia, su ritualu. Dešimtmečius buvo ginčijama žaidimo, kaip išbraukto iš kasdienio gyvenimo, Huizingos konceptualizacija (Winnicott, 1971; Pelletier, 2009). Tačiau užuot susitelkę į tai, ar žaidimas turi būti vertinamas kaip atskirtas nuo kasdienių rūpesčių, ar ne, jį erdvės ir laiko prasme galbūt turėtume suvokti kaip *liminalumo* praktikoje būseną. *Liminalumas* yra abstrakti sąvoka, reiškianti ribinę individo būseną „nei šiaip nei taip“ laike ir (arba) erdvėje ir jau seniai siejamą su ritualu (Turner, 1969). Ritualinis žaidimas yra tema, kurią nagrinėjo Suttonas-Smithas. Jis teigia: „Iš pradžių mažiems vaikams [...] žaidimas ir ritualas yra tarnaitės“ (1997: 169). Iš mažų vaikų su žiniasklaida susijusios ir skaitmeninio raštingumo praktikos namuose matyti, kad vienas iš modelių, sukurtų atlikus daugybę tyrimų, yra žaidimo, žiniasklaidos ir ritualo santykiai. Taigi, pavyzdžiui, tyrimai parodė, kad scenas iš mėgstamų filmų ir programų, kartais į jas įtraukdami ir šeimos narius, vaikai kartoja rituališkai (Marsh, J., 2006a). Ritualas paprastai yra susijęs su pakartotinai naudojamais simboliais ir rekvizitu – žaislai ir artefaktai, susiję su žiniasklaidos pasakojimais, pakartotinai naudojami žaidžiant. Šis ritualinis žaidimas padeda sukurti tai, ką Bellah ir kt. (1986: 227) vadina atminties bendruomene šeimoje. Bendruomenės jausmas apima kartu dalyvaujant žaidime, kuris dažnai atsiranda iš žiniasklaidos tekstų. Tėvai ar globėjai, rinkdamiesi pirkinius ir laisvalaikį, kartais sąmoningai stengiasi skatinti šiuos ritualus.

Vadinasi, galima tvirtinti, kad žaidimo, kūrybiškumo ir kultūros santykiai yra sudėtingi ir dinamiški. Žaidimas, kaip socialinė ir kuriamoji praktika, sudėtingai yra susijęs su kūrybiškumu ir įsiterpia į kultūrinę aplinką. Populiarioji kultūra yra svarbus dalykas žaismingame mažų vaikų gyvenime, ir tekstai, artefaktai bei praktika, susijusi su populiariąja kultūra, yra įtraukiami į kūrybinį žaidimą. Kitame skirsnyje nagrinėsiu įvairiarūšį mažų vaikų bendravimą, tačiau tai nereiškia, kad nuo bendravimo žaidimas turėtų būti atskirtas. Nepaisant to, reikėtų daugiau dėmesio skirti klausimams, susijusiems su daugeliu modų, sudėtingumui, kad iširtume jo ryšį su kūrybiškumu ir kultūra ankstyvojoje vaikystėje.

*„Mažų vaikų mokymasis tapti
pasitikinčiais ir kompetentingai
bendraujančiais apima gebėjimą
suprasti ir kurti įvairiarūšius tekstus,
naudojantis žiniasklaidos įvairove“*

3 Įvairiarūšė komunikacija, kultūra ir kūrybiškumas

3.1 Įvadas

Įvairiarūšė komunikacija apima daugybę rūšių: rašytinį žodį, vaizdą, kalbą ir gestus. Kress (2003) teigia, kad naujajame žiniasklaidos amžiuje komunikacija mažiau remiasi tradicine spauda, nes jai labai svarbios kelios kitos rūšys. Kai dėmesys iš puslapio perkeliamas į ekraną, atsiranda nauja raštingumo praktika: skaitymas ir rašymas naudojant įvairius režimus ir įvairią žiniasklaidą (Lankshear ir Knboel, 2006). Mažų vaikų mokymasis tapti pasitikinčiais ir kompetentingais apima gebėjimą suprasti ir kurti įvairiarūšius tekstus, naudojantis žiniasklaidos gausa. Įvairiarūšių komunikacijų praktikos ir kūrybiškumo ryšys yra plačiai nagrinėjama vaikystės studijų tema: tiriama žodinė kalba, bendravimas raštu, gestais, judesio ir šokio, vaizduojamųjų menų bei muzikos sritys. Vaikystės kultūros ryšys su šiomis sritimis buvo svarbus kai kurių sričių mokslinių tyrimų elementas, tačiau jo beveik nebuvo kitų sričių darbuose. Kitame skirsnyje kiekviena šių sričių yra nagrinėjama atskirai, nors yra pripažinta, kad maži vaikai, kūrybiškai bendraudami, keletą jų gali naudoti kartu (Flewitt, 2008).

3.2 Žodinė komunikacija, kultūra ir kūrybiškumas

Būdami visai nedideli, vaikai žaidžia labai kūrybiškus žodinius žaidimus, paplitusius jų kultūrinėje aplinkoje. Julija Gillen ir Liza Stone pabrėžia mažų vaikų žodinio žaidimo ir dalyvavimo „protopokalbiuose“ svarbą (jie keičiasi tarp vaikų ir kitų, kol vaikai gali ištarti visą žodį):

Protopokalbiai ir žaismingos sąveikos ankstyvuosiuose kalbos laikotarpiuose pagrindžia teiginį, kad tai yra keitimasis šabloniškais garsais, bet ne propozicinių žinių perdavimas, kuris yra komunikacijos pagrindas, o sudėtinga ir daugiamodė kalba kuriama dialogu (Stone ir Gillen, 2008: 42).

Kultūra yra šio proceso pagrindas, nes tai yra žodžiai ir posakiai, įeinantys į kasdienes kultūros kontekstus, tampančius ankstyvo kalbos žaidimo medžiaga (Gillen, 2003). Be to, ankstyvieji vaikų tariami garsai panašūs į kalbą ir dainą. Praktikoje tai vadinama komunikatyviu muzikalumu, ir Barrett (2006) teigia, kad vaikai remiasi populiariosios kultūros dainomis.

Remiantis vaikų žodinės kultūros žaidimų aikštelėse ir žaidimų erdvėse tyrimais (Halliwell, 1970[1849]; Opie ir Opie, 1959) pabrėžiama, kad įgimtas kūrybiškumas, šiose žodinėse praktikoje esantis kaip tradicinė kultūrinė medžiaga, pakinta dėl naujos įtakos. Savo žaidimo tradicijų klasifikacijoje Bishop ir Curtis (2001: 14) nurodo, jog tai yra: bendras žodinis žaidimas, erzinimai, epitetai, pasakojimai, anekdotai, mįslės, pramoginiai eilėraščiai ir skaičiuotės. Vaikų kalbos žaidimų kūrybiškumą šioje srityje pastaraisiais metais aprašė Grugeonas (2005) ir K. Marsh (2008); be kita ko, abu išsamiai išdėsto, kaip į žiniasklaidos tekstus įtraukiami tradiciniai eilėraščiai ir žodinė komunikacija. Grugeonas (2004) dirbo su pasirengimo paslaugų mokytojais, kurie, projektuose aprašė jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų žaidimus aikštelėse. Buvo nustatyta, kad dažniausiai vaikai rėmėsi kinu ir televizija:

Vaikai dainavo dainą iš TV reklamos: „Pamišęs dėl futbolo, eini iš proto dėl šokolado, imk Power Pod ir žaisk futbolą kaip karvė ant ledo.“ Dainavo nuolat. Mergaitės ją pakeitė į „Pamišusi dėl netbolo“ (Grugeon, 2004: 79).

Studentas mokytojas pastebėjo vaikų sąsajas su populiariąja kultūra, nepaprastai paskatinusia eilėraščių, kalbos žaidimus, taip pat sudėtingesnių formų aptarimus:

*[...] daug vaikų žaidė pagal **Pokemon**, **Bouncing Bone Heads** ir **Beanie Babies**, bet ne visada su objektais; juos naudojo kaip stimulą kurti labai įtraukiantiems, drama pagrįstiems žaidimams, kai būtina diskusija, bendradarbiavimas, derybos ir klausymasis (Grugeon, 2004: 78).*

Šias aikšteles galime laikyti „trečiąja erdve“ (Bhabha, 1994; Soja, 1996), kurioje namų ir mokyklos kalbos susimaišo, ir taip sukuriama nemažai hibridinių tekstų. Kaip teigia Heideggeris (1975), ir ypač savo darbe pabrėžia Bachtinas, hibridiškumo sąvokos, atsirandančios kertant kultūros sieną, istorija ilga. Pasak pastarojo, „pats intensyviausias ir produktyviausias kultūros gyvenimas vyksta atskirose jos srityse, o ne ten, kur šių sričių pobūdis uždaras“ (1986: 2), todėl atrodo, kad vaikų kūrybiškumas, susijęs su žodine kalba, glaudžiai siejasi su jų populiariosios kultūros gyvenimu. Atrodo, šitai tinka ir rašytinei kalbai.

3.3 Žaidimas, kultūra ir kūrybiškumas

Tiriant rašymo ir kūrybiškumo vaikystėje ryšį daugiausia dėmesio skiriama rašymui kaip saviraiškos priemonei; procesui svarbiausia fantazija ir poveikis. Kuriant vaikystės pasaulius už mokyklos ribų rašymas visada buvo svarbiausias, pavyzdžiui, rašomi dienoraščiai, kuriami komiksai ar iš iškarpu – knygos. Vaikų kultūra – jų rašto darbai mokykloje – svarbi pastarųjų metų studijose. Anne Haas Dyson tyrimas atskleidė, kaip populiarėja kultūra vaikai remiasi rašytiniuose tekstuose.

Dyson (1997; 2001; 2003; 2010) pateikė keletą įžvalgų apie socialinius diskursus, darančius įtaką vaikų rašymui, ir parodė, kaip populiarioji kultūra gyvuoja vaikystės pasauliuose. Analizei ji siūlo konceptualią struktūrą (remiamasi Bachtin (1986) heteroglosijos koncepcija, nurodančia kelių balsų buvimą viename tekste). Vaikai pertvarko, perdirba juos supančią žiniasklaidos kultūrą – paverčia ją savo raštais; rezultatas – svaiginamas derinys, intertekstualusis produktas, kurio rašto dalis gali remtis arba joje gali būti panaudota konkrečių vaikams žinomų žiniasklaidos tekstų kalba. 2003 m. Dyson veikalai *Brothers and Sisters* („Broliai ir seserys“), *Learn to Write* („Mokykis rašyti“) – tai gausus įvairių tekstų ir artefaktų rinkinys, iš kurio vaikai sėmėsi kaip iš „bendros tekstų žaislų dėžės“ ir nenorėjo iš jos išlipti. Autorė išskiria šešis šių populiarių kultūrinių tekstų tikslus. Tai:

- Malonumo šaltinis
- Medžiaga saviraiškai ir veiklai
- Kontekstas dramos žaidimams
- Žinių ir patirties šaltinis
- Socialinės priklausomybės ir diferenciacijos šaltinis
- Ištekliai dalyvauti mokyklos raštingumo renginiuose

Taigi, teksto žaislai namuose ir bendruomenėje buvo galingas įrankis, kuriuo vaikai iškala įrašą oficialiuose mokymo diskursuose, ir, kaip žaislai, jie užtikrino, kad šis įrašas būtų žaismingas ir išradingas.

Kruopšti vaikų raštų, į kuriuos įtrauktos populiariosios kultūros formos, analizė rodo, kad šiuos pasakojimus vaikai ne tik priima nerefleksyviu būdu – juos kuria ir plėtoja įdomiais, kūrybingais būdais. Pavyzdžiui, Willett (2005) nurodė, kaip šešių 8–9 metų vaikų grupė, remdamiesi kino pasakojimais, kūrė rašytines istorijas, kūrybiškai išplėtojo parodiją ir pastišą. Bearne ir Wolstencroft aptarė vaikų kompiuterinių žaidimų pasakojimų suvokimo poveikį jų rašiniams. Autoriai mano, kad vaikų „įvairiarūšių žaidimų pasakojimai akivaizdžiai prisideda prie jų potencialo kurti rašytinius atpasakojimus“ (2005: 73): siekdami patobulinti prasmę, remdamiesi kai kuriomis žaidimų funkcijomis bei garso ir vaizdo efektais, gali kurti sudėtingus, daugialypius pasakojimus.

Rašymas, įtrauktas į kultūros formas, ne tik spausdinamas popieriuje: kūrybinė praktika, susijusi su rašymu, apima, pavyzdžiui, ir šokį. Naujaisi Phillips (2009) tyrimai apibrėžia būdą, kaip gaujos nariai (JAV) raides ir žodžius kuria šokio judesiais. Buvo pastebėta, kad šiuos judesius jau sugeba atlikti devynerių metų vaikai, o tai rodo, kad į šią praktiką jaunesni vaikai buvo įtraukti kaip auditorija, o galbūt net kaip atlikėjai. Panašiai kaip grafičiai ar kitos miestų erdvių ženklavimo formos yra dabartinių vaikų rašytinio bendravimo priemonės, nors paprastai tai yra vyresniojo amžiaus vaikų ir jaunimo erdvė (Moje, 2000).

3.4 Vaizduojamasis menas, kultūra ir kūrybiškumas

Tiriant vaizduojamojo meno ir kūrybiškumo vaikystėje ryšį paprastai nagrinėjamas piešimo, tapybos ir skulptūros panaudojimas siekiant išraiškos ir estetikos. Pastarąjį dešimtmetį vaizduojamojo meno ir vaikystės kultūros ryšį pripažino mokslininkai, kurie atsekė vaikų populiariosios kultūros interesų įtaką jų ženklavimui, piešiniams ir tapybai (Anning ir Ring, 2004). Naujesniame darbe pripažįstamas didėjantis skaitmeninės žiniasklaidos poveikis vaikų nuomonės formavimui. Yamada-Rice (2010) apibūdino keturmečių vizualinio bendravimo praktikos tyrimą japonų namuose ir nustatė, kad daugybė vaizdo žiniasklaidos veikė kasdienį vaikų gyvenimą. Skaitmeninė žiniasklaida, fotoaparatai ir DVD buvo šios nuomonės formavimo pagrindas.

Vaizdinės modos galia – ji gali pasiūlyti priemonių, kaip integruoti įvairius vaikų kultūrinio gyvenimo aspektus. Anning ir Ring (2004) pateikė septynių vaikų piešinių, surinktų per trejus metus namuose ir ikimokyklinėse įstaigose, tyrimą. Piešiniuose vyrauja populiariosios kultūros ir žiniasklaidos temos, vadinasi, vaikų gyvenimui svarbu šių kultūrų tekstai, praktikos ir artefaktai. Į kai kurių ikimokyklinių įstaigų vaikų piešinius įtraukti namų ir mokyklos diskursai. Anning ir Ring grupės mergaičių piešinius apibūdina „žaidimais, kai lyja“:

Jų piešinių turinys atskleidžia ne tik didėjančią dekoratyvių animacinių herojų vaizdų įtaką ir jų žavėjimąsi plaukų ilgio bei batų pakulnės aukščiui, bet ir jų mokytojo vaidmens kūrimą, pavyzdžiui, užpildant registrus ir rašant sumas (Anning ir Ring, 2004: 115).

Kaip matyti iš šios vinjetės, su lytimi susijusi praktika, į kitus bendravimo būdus įtraukiama ankstyvojoje vaikystėje (Marsh, J., 2010a); šitai tinka ir piešiniams. Albers, Frederick ir Cowan (2009) piešinių, kuriuos nupiešė 23 trečios klasės Kanados vaikai, vizualaus diskurso analizė atskleidžia, kaip berniukai ir mergaitės piešė įprastus vaizdus to, ką jie suvokia kaip abiejų lyčių interesus ir praktiką.

Piešimas yra itin galinga priemonė, mažiems vaikams leidžianti kurti scenarijus ir įsivaizduojamus daiktus, kitaip nepatenkančius į tiesioginę jų patirtį. Tai puikiai aprašoma Karen Wohlwend (2009b) ataskaitoje apie vaikus pradinėse klasėse, kuriose plačiau nagrinėjama spauda. Jie ilgai žaidžia su naujosiomis technologijomis ir žiniasklaida, kurios yra dalis jų kasdienės patirties už mokyklos ribų. Ji išsamiai aprašo, kaip vienas vaikas,

kuriam klasėje trūko žaislų, nusipiešė mobiliųjų telefoną:

Pailgame aptakiais kampais popieriaus lape pieštuku nupiešė 3x3 daugybę kvadratų žemiau gerokai didesnio kvadrato: pavaizdavo skaitmeninę klaviatūrą ir skystųjų kristalų ekraną. Papildomos telefono funkcijos (imtuvai, kompaktiškas dydis) buvo pabrėžtos pridėjus žaidimo veiksmus: atverstą popierių jis laikė padėtą ant delno, kėlė ranką prie ausies, į popierių pakalbėjo kelias sekundes, viena ranka uždarė ir įsikišo į kišenę (Wohlwend, 2009b: 125).

5–7 metų „pirmeiviai“ Wohlwend tyrime popieriuje pieštuku kūrė mobiliuosius telefonus, iPod ir vaizdo žaidimus: savo pačių kultūrinį pasaulį perkėlė į pradines klases, kuriose technologijomis nesirūpinama.

3.5 Muzika ir šokis, kultūra ir kūrybiškumas

Dvi sritys, kuriose buvo atliktas neplatus populiariosios kultūros ir kūrybiškumo tyrimas, yra muzika ir šokis. Judesys ir šokis tradiciškai nebuvo tiriamas vyresniojo amžiaus grupėse. Leidiniuose apie vaikystę daugiausia nagrinėjamas šokių pedagogikos plėtojimas (Davies, 2003) ir šokio įtaka platesnei kultūrai (Lutz ir Kuhlman, 2000), tačiau muzikos ir kūrybiškumo vaikystėje tyrimuose neseniai atkreiptas dėmesys į kultūrinius klausimus.

Labai svarbi mažiems vaikams yra populiarioji muzika. Young (2008) nagrinėjo kasdienę jaunesnių nei dvejų metų vaikų muzikos patirtį Anglijoje ir nustatė, kad jiems svarbiausia populiarioji muzika, kurią jie girdi iš skaitmeninių technologijų – elektroninių žaislų, kompaktinių diskų leistuvų ir karaokės įrenginių. Lamont (2008) studijavo muzikinį trisdešimt dviejų 3 metų Jungtinės Karalystės vaikų gyvenimą vaikų namuose ir jų lankomose ikimokyklinėse įstaigose. Ji padarė išvadą, kad trečdalis vaikų su muzika susipažino iš žiniasklaidos, ypač televizijos ir kompiuterinių žaidimų.

Šis modelis buvo vienodas įvairiose kultūrinėse grupėse. Lum (2008) studijavo muzikinę Singapūro dvidešimt aštuonių 1 klasės mokinių namų aplinką ir nustatė, kad šeima rinkosi muziką, esančią žiniasklaidos ir technologijų priemonėse. Be to, Yim ir Ebbeck (2009) pabrėžė, kad populiarioji muzika, ypač *Cantopop* ir televizijos dainos, labai patiko 4 ir 5 metų Honkongo vaikams.

Dabartinis veiklos žaidimų aikštelėje tyrimas pabrėžia skaitmeninių technologijų įtaką kūrybinėms praktikoms: vaikai dalijasi MP3 grotuvais ir praktikuoja daugialypį bendravimą, kai žodinis sugebėjimas, siekiant kurti ir apibrėžti socialinius santykius, siejamas su muzikiniu išradingumu. Etnografinis Tyler Bickford (spausdinamas) tyrimas, trukęs vienerius metus vienos pagrindinės mokyklos (žinomos kaip HCS) žaidimų aikštelėje rodo, kaip vaikai MP3 grotuvais naudojami kaip draugystės žymekliai. Jis pabrėžia muzikos svarbą vaikų gyvenimui:

Muzika buvo svarbiausia HCS vaikų tarpusavio kultūrai, nuolatinė pokalbių ir diskusijų tema, vaikai jos klausėsi, kai tik galėjo, naudodamiesi MP3 grotuvais – jų nešiojosi vis daugiau (mokyklos vadovybei tai nelabai patiko), arba, radę būdą apeiti interneto turinio filtrus neseniai mokykloje įdiegtuose kompiuteriuose, slapta stebėjo muzikinius vaizdo įrašus svetainėse (Bickford, spausdinamas).

Žaidimų aikštelėje MP3 grotuvų ausinėmis vaikai dalijosi kaip socialinio intymumo žymekliais. MP3 grotuvai skatino „technosocialinį tarpininkavimą“ draugauti, ir muzika buvo pagrindinė kultūrinio tarpininkavimo, vykstančio aikštelėje, valiuta. Šitai pastebėta ir Willett jaunų mergaičių, atliekančių populiarias dainas pradinės mokyklos žaidimų aikštelėje, tyrime⁶ (Willett, spausdinamas). Autorė stebėjo, kaip mergaitės atliko populiarias dainas. Dainuodamos jas keisdavo ir pritaikydavo, kartais norėdamos parodyti draugystę ir formuoti tam tikras lytinio tapatumo reprezentacijas.

Nors susidomėjimas populiarių formų muzika vaikų gyvenime didėja, kol kas mažai darbų, susijusių su šokiu jų patirtyje. Pasak J. Marsh ir kolegų (2005), nustatyta, kad daug vaikų, žiūrėdami televizijos programą ar filmą, reguliariai šoko. Barrett (2009) apibūdina muzikinį dvejų metų amžiaus Williama iš Australijos šeimos gyvenimą. Šokis yra svarbi dalis jo veiklos: vaikas paprastai pradeda šokti reaguodamas į žiniasklaidą:

Dažnai matau vaikus, šokančius kartu: jie eina ratu apie kambarį, akompanuojant vienam ar daugiau instrumentų, ir akompanuoja dainoms iš <g>Wiggles ir PlaySchool DVD: klausydami ir dainuodami muša ritmą. Vieną kartą William ir Lucy, ką tik išėję iš vonios kambario, nubėgo į svetainę ir šoko priešais televizorių. Playschool įjungta, vaikai įdėmiai žiūri ir šoka pagal dainą. Joanna vaikus klausinėja, skatindama „gyvūnų šokiams“ pridėti garso efektų. Williamas ima tamburiną ir pradeda šokti ratu svetainėje, mušdamas instrumentą (vaizdo dienoraštis, 2005) (Barrett, 2009: 126).

Daug vaikų turi galimybę šokti kilimėlio žaidimus, susijusius su konsolės žaidimais (*PlayStation*), arba *Nintendo Wii* (Marsh, J. ir kt., 2005). Buvo atlikti medicininiai ir moksliniai tyrimai, kokia šios veiklos fizinė nauda (plg. Graf, Pratt, Hester ir Short, 2009), tačiau šių šokių-žaidimų nauda ankstyvajai vaikystei išnagrinėta menkai.

3.6 Įvairių rūšių komunikacijos įtraukimas į kūrybinę veiklą

Iki šiol įvairias komunikacijos rūšis aptariau atskirai, tačiau svarbu pripažinti, kad jos susimaišo daugelyje vaikų kūrybinės veiklos, t. y. kuriant tekstus ir artefaktus. Pahl (2009) nurodo, kad klasėje, kurioje 6–7 metų vaikai sukūrė įvairiarūšius trimačius tekstus, neatskiriama veiklos dalis buvo pokalbis, ir produktyvus procesas negalėjo būti visiškai suprantamas be šio elemento. Atlikęs išsamią daugelio įvairiarūšių vaikų tekstų analizę, Bearne'as

⁶ Šis tyrimas yra dalis didesnio vaikų žaidimų aikštelės žaidimų ir eilių naujajame žiniasklaidos amžiuje tyrimo, finansuojamo kaip dalis AHRC *Beyond Text* programos: <http://projects.beyondtext.ac.uk/playgroundgames/index.php>

(2009) teigia:

Grįžtame prie Kress klausimo: ar skirtingi režimų dėmenys atlieka tą patį darbą, kaip kiekvienas kitas (Kress, 2003b)? Atrodo, kad tarp režimų ir žiniasklaidos yra diferencinis balansas, kai kiekvienas teksto kūrėjas praneša reikšmę, kuri kiekvienam tekstui suteikia retorinės jėgos. Prasmė yra modų papildymuose (Bearne, 2009: 184).

Bearne'as siūlo tokią įvairiarūšių vaikų tekstų nagrinėjimo tvarką, kai kreipiamas dėmesys į šiuos dalykus:

- **Vaizdo** turinį, dydį, spalvą, toną, liniją, pateikimą, erdvės panaudojimą.
- **Kalbos** sintaksę ir leksiką.
- **Garso/vokalizavimo** turinį, dėmesį, garsumą, vokalo intonaciją, pauzę, tempą.
- **Žvilgsnį**: komunikuotojo ar vaizduojamo veikėjo žvilgsnio kryptį.
- **Judesį**: gestus ir laikyseną.

Ši daugialypė analizė padeda nustatyti, kaip režimai veikia kartu, kad būtų sukurta prasmė, tačiau blogiausia, kad ankstyvosios vaikystės kūrybinių darbų vertinimo sistemose daugiausia dėmesio skiriama kalbai, nesusijusiai su kitomis modomis. Pavyzdžiui, Anglijoje mažų vaikų vertinimo profiliu (QCA, 2008) šiuo metu yra nustatoma jų kompetencija įvairiose srityse. Krypčiai „Bendravimas, kalba ir raštingumas“ ypač svarbu žodinė kalba ir rašytiniai tekstai, tačiau atskiriami kiti režimai, ir per mažai dėmesio skiriama būdai, kaip režimus vaikai turėtų integruoti kurdami ir suprasti, koku būdu jie veikia skaitomame tekste.

Mažų vaikų įvairiarūšės komunikacijos praktikos tyrimas rodo, kad kasdieniame jų gyvenime yra daug kūrybiškumo, glaudžiai susijusio su populiariąja kultūra, kaip su įkvėpimo ir idėjų šaltiniu. Paskutiniame šios apžvalgos skirsnyje apsvarstysiu naujų technologijų, kultūros ir kūrybiškumo ryšį. Akivaizdu, kad praktika, formuojama technologijų, iš esmės yra daugiamodžio pobūdžio, ir todėl šiek tiek dirbtina jai skirti atskirą skirsnį, tačiau tai būtina, kad ją išnagrinėtume kuo nuodugniau.

„Žiniasklaida ir skaitmeninė kultūra, be abejo, yra svarbiausias daugelio vaikų laisvalaikio leidimo būdas pažangiose šalyse, ir tai yra vaikystės kultūros sritis, dėl vaikystės sukomercinimo kelianti kur kas didesnį susirūpinimą nei kitos sritys“

(Kenway ir Bullen, 2001)

Šis komercinis aspektas dažnai vienareikšmiškai vertinamas kaip kūrybiškumo sąvokos priešybė.

4 Naujosios technologijos, kultūra ir kūrybiškumas

4.1 Mažų vaikų galimybės naudotis naujosiomis technologijomis

Daugybė faktų patvirtina, kad vaikai nuo pat gimimo gyvena aplinkoje, kurioje gausu žiniasklaidos ir naujų technologijų. Jungtinėje Karalystėje J. Marsh ir kt. (2005) apklausė 1852 tėvus, auginančius nuo gimimo iki šešerių metų vaikus ir gyvenančius dešimtyje Anglijos savivaldybių, kur buvo nustatyta, kad maži vaikai naudojami populiariaja kultūra, žiniasklaida ir naujosiomis technologijomis. Tyrimas *Digital Beginnings* („Skaitmeninė pradžia“) atskleidė, kad daugelis vaikų nuo mažens tampa puikiais technologijų vartotojais ir išsiugdo įvairius su tokio vartojimu susijusius įgūdžius, žinias bei suvokimą. Plowmanas, McPake ir Stephenas (2008; 2010) pateikė Škotijoje šia tema atlikto tyrimo ataskaitą. Jį atlikdami, mokslininkai išnagrinėjo 24 atvejus ir apklausė 346 Škotijos šeimas, kaip maži vaikai namuose naudojami technologijomis. Nustatyta, kad ir vaikai, ir tėvai buvo aktyvūs technologijų vartotojai, o sąveikos modelis šeimose skyrėsi dėl tėvų požiūrio į technologijas ir su jomis susijusios patirties. Be kita ko nustatyta, jog didesnis technologinių prietaisų skaičius namuose ne visada reiškė, kad vaikai jomis naudojami daugiau. Šio darbo išvados labai panašios į JAV atliktų tyrimų: šie taip pat atskleidė, kad jaunesni nei šešerių metų vaikai nuo pat gimimo auga tarp technologijų (Rideout, Vandewater ir Wartella, 2003). Daugelis

skaitmeninių technologijų naudojimo atvejų gali būti apibūdinti kaip kūrybiški, žaidybinio pobūdžio (Willett, Robinson ir Marsh, 2008) ir teikiantys vaikams galimybę tapti „prodiuseriais“ (Brunsas, 2006), t. y. kuriant naujus tekstus sumaišyti ir sujungti kultūrinį kontekstą (Lankshear ir Knobel, 2006). Žiniasklaidos ir skaitmeninė kultūra, be abejo, svarbiausias daugelio pažangių šalių vaikų laisvalaikio leidimo būdas, ir tai yra vaikystės kultūros sritis, dėl vaikystės sukomercinimo kelianti kur kas didesnę susirūpinimą nei kitos sritys (Kenway ir Bullen, 2001). Šis komercinis aspektas dažnai vienareikšmiškai vertinamas kaip kūrybiškumo sąvokos priešybė.

4.2 Naujosios technologijos, kūrybiškumas ir kultūra namuose

Naujosiomis technologijomis ir žiniasklaida namuose vaikai naudojami kūrybiškai. *Digital Beginnings* („Skaitmeninė pradžia“) (J. Marsh ir kt., 2005) tyrime dalyvavę tėvai pranešė, kad jų vaikai kasdienio gyvenimo vaizdus gali įamžinti vaizdo registratoriais ir mobiliųjų telefonų vaizdo kameromis. Būtent tokie gaminiai – mažiau nei 100 JAV dol. kainuojančios vaizdo kameros plastikiniais korpusais – rinkoje dabar siūlomi jauniems filmų kūrėjams naudoti namuose. Ši „pasidaryk pats“ žiniasklaidos kultūra (Sharp, 2006) visuomenėje įsivyravo taip plačiai, kad Sky televizijos žiūrovai dabar gali siųsti namuose sukurtus vaizdo įrašus transliuoti per palydovinės televizijos kanalą *Sky News*. Palydovinės arba kabelinės televizijos žiūrovai gali užsisakyti kanalą *Bedroom TV* („Miegamojo

televizija“), kuriuo transliuojami karaokės vaizdo įrašai, sukurti eilinių žmonių ir įkelti į internetinę šio kanalo svetainę. Tokiuose vaizdo įrašuose pats jų autorius, jo/jos šeimos nariai ir draugai mėgdžioja atliekamas populiarias dainas. Be to, daugybė vaikų dabar žaidžia kūrybiškumą lavinančiais elektroniniais žaislais, pavyzdžiui, nešiojamaisiais kompiuteriais, ir gali kurti muziką. Skaitmeniniai fotoaparatai taip pat labai paplitę, ir Yamada-Rice 2010 m. darbe teigiama, kad vaikai jais dažnai fotografuoja šeimos gyvenimo akimirkas.

Naujaisi darbai taip pat atskleidžia, kad vaikai vis kūrybiškiau naudojami internetu. Anksčiau mažieji vartotojai tiesiog atsidarydavo mėgstamas interneto svetaines, paprastai susijusias su žiniasklaida, ir žaisdavo, o dabar nustatyta, kad vaikai, žaisdami internete, dažnai bendrauja tarpusavyje socialinių tinklų svetainėse. Toks žaidimas kartais vyksta virtualiuose pasauliuose. Internetu modeliuojamos ir nevirtualios erdvės, o atskiri vartotojai gali pateikti savo pseudoportretą. Dabartinės apžvalgos⁷ rodo, kad yra daugiau kaip 200 kuriamų ir veikiančių virtualių pasaulių vaikams, o populiariausi tokių pasaulių turi daugiau nei dešimt milijonų vartotojų iš visų šalių.

Kai kam perėjimas į virtualų pasaulį kelia nerimą. Pavyzdžiui, praėjusio amžiaus pabaigoje labai paplitusio mažo, nešiojamo *Tamagotchi* žaislo skystųjų kristalų ekrane buvo rodomas virtualus naminis gyvūnėlis. Vaikai turėjo nuolat jį „šerti“, „girdyti“, su juo „žaisti“, kad nenugaištų. „Visuotinis pamišimas“ daugelį mokyklų paskatino uždrausti juos atsinešti, nes vaikai kaip įmanydami stengėsi augintinių „nenumarinti“ ir pamiršdavo kitas užduotis. Kai kurie mokslininkai šį žaislą įvertino kaip liūdną to meto tikrovės atspindį:

[...] **Tamagotchi** yra mūsų laikų metafora, atskleidžianti nykstančias ribas tarp tikrų, abipusių tarpusavio santykių ir surogatinių, viopusių, įsivaizduojamų. Jis taip pat rodo technologijų įsigalėjimą žmogaus gyvenime: jos jau nebėra vien moksle ir pramonėje naudojamas įrankis – jos virsta žmonių santykių pakaitu (Bloch ir Lemish, 1999: 295).

Valentine ir Holloway'us (2002) pristatė neigiamą kai kurių komentuotojų nuostatą dėl virtualiųjų pasaulių (pvz., McLaughlin, Osbourne ir Smith, 1995) ir išskėlė prielaidą, kad „neigėjų nuomone, *virtualybė* (melaginga, netikra, nauja, bekūnė tikrovė) grasina įsiveržti ir užteršti *realybę* (tai, kas tikra, autentiška, tradiciška, materialu)“ (Valentine ir Holloway, 2002: 304). Tirdami jie pastebėjo ir tai, kad 11–16 metų paaugliams, interneto vartotojams, interneto ir neinterneto pasauliai dažnai susimaišydavo, nes internetu jie susisiekdavo ir su mokyklos draugais. Šį reiškinį pastebėjo ir kiti tyrėjai (Davies, 2008; Thomas, 2007). Jie teigė, kad beprasmiška mėginti atskirti vaikų buvimą „realioje“ ir „virtualiojoje“ aplinkoje, verčiau jų patirtį turėtume vertinti kaip visumą, kurioje internetinė ir neinternetinė patirtis susilieja.

neinternetinis pasauliai – sukuriamas įdomus jų „hibridas“, nes vaikai gali laisvai kirsti šių pasaulių ribas. Virtualiajame Disney'aus *Pixie Hollow™* pasaulyje žaidžiantys vaikai neinternetiniame pasaulyje gali naudoti

⁷ <http://www.kzero.co.uk/>. Žiūrėta 2010 gruodžio 2 d.

spustelėjimu valdomą prietaisą – apyrankę ir su draugais keistis virtualiosiomis prekėmis, jas įkelti į virtualųjį pasaulį.

J. Marsh tyrime (2010) apklausti vaikai teigė, kad virtualiuosiuose pasauliuose jie žaidžia įvairius žaidimus. Taikant neinternetinių žaidimų studijose parengtą klasifikaciją, virtualiuosius žaidimus patogiausia skirstyti į kategorijas. Dažniausios žaidimų rūšys yra: stebuklinė fantastika, socialiniai ir dramatiniai žaidimai, žaidimai pagal taisykles ir ritualizuoti žaidimai. Kūrybiškumas – neatsiejama daugelio šių internetinio pasaulio žaidimų dalis. Jo reikia renkantis kalbą ir veikėjus, kuriant scenarijus, tačiau vartotojų sukurtame turinyje kūrybiškumo nedaug. Kitaip nei jaunimui ir suaugusiesiems skirtuose virtualiuosiuose pasauliuose, kuriuose numatyta galimybė rašyti kompiuterines programas ir taip kurti internetinio pasaulio objektus, artefaktus ir individualizuoti pseudoportretus, jaunesniems vaikams skirti virtualieji pasauliai, pavyzdžiui, *Second Life* („Antrasis gyvenimas“) tokios veiklos neskatina. Atsižvelgiant į tai, koku mastu vaikai ir jaunuoliai prisideda prie vartotojų sukurtu turinio nemokyklos kontekste (Lankshear ir Knobel, 2006), tapdami tikrais „prodiuseriais“ (Bruns, 2006), atrodo, kad tai trumparegiškas požiūris. Nepaisant to, vyresni vaikai virtualiuosiuose pasauliuose jau kuria, naudodamiesi ekrano vaizdo kopijavimo įranga, ir tokius kompiuteriu sukurtus filmukus (*machinima*)⁸ įkelia į *Youtube*. J. Marsh tyrime (2010) apklausti vaikai papasakojo, kaip *Youtube* jie naudoja ieškos modulius, kad susirastų ir peržiūrėtų tokius filmukus – tai rodo, kad šie vaikai yra vyresnių jaunuolių kūrybos gerbėjai.

Nors yra įrodymų, leidžiančių manyti, kad kai kurie vaikai užsiima kūryba, pasinaudodami namuose turimomis technologijomis, vos keliuose tyrimuose atskleidžiama, kaip šiame procese dalyvauja tėvai. Pasak J. Marsh ir kitų (2005), dauguma tėvų pritarė vaikų domėjimuisi technologijomis, tačiau nieko nekalbama apie bendrą kūrybinę veiklą – dėmesys buvo sutelktas į šios patirties svarbą pačių vaikų, kaip skaitmeninio pasaulio piliečių, ateičiai. Tai nėra kiek nekeista žinant pažangiose šalyse tėvystę supantį diskursą. Štai Nichols, Nixon ir Rowsell (2009) pranešime apibūdinamas tėvams pateiktų tekstų apie tėvystę geosemiotinis tyrimas, kurį autorės atliko tokiose geografinėse vietovėse: Adelaidėje (Pietų Australijoje) ir Prinstone (Niujorko valstijoje, JAV). Minėtame pranešime nagrinėjami tėvams pateikti dviejų rūšių tekstai: komercijos pasaulio (pavyzdžiui, elektroninių žaislų reklama) bei sveikatos ir švietimo specialistų parengti tekstai, kuriais tėvai raginami drauge su vaikais įsitraukti į mokymąsi. Nichols ir kiti išskėlė prielaidą, kad

[...] komerciniai ir instituciniai tekstai, kurie drauge sudaro simbolinį tėvų ir ankstyvojo mokymosi pasaulį, įvairiais būdais atskleidžia su vaikų mokymusi susijusį supaprastintą praktinės tėvystės vaizdą. Reklaminiai žaislų skelbimai atveria pasaulį, kuriame vaikų sąveika su reklamuojamu objektu vienu metu kelia ir smagumą, ir užtikrina mokymąsi, o svarbiausia tėvų tapatybė yra vartotojas. Žadama, kad tėvai, nupirkę tam tikrą knygą, žaislą ar vaikišką kompiuterį, tuo jau pakankamai prisidės prie vaiko mokymosi. Šiame diskurse trūksta socialinių

⁸ Angliškas žodis *machinima* sudarytas iš žodžių *machine* + *cinema* (mašina+kinas) ir reiškia filmukus, sukurtus žaidžiant kompiuterinius žaidimus virtualiajame pasaulyje.

šėimos santykių konteksto. Kita vertus, sveikatos ir švietimo paslaugų teikėjams buvo svarbu pabrėžti socialinius ryšius, ir jie daugiausia dėmesio skyrė tėvų bendravimui su vaikais. Šiame diskurse nematoma aiškios tėvų valdžios ir pripažįstama, kad mokomoji tėvų veikla, susijusi su internetu, panaši į kitą panašių veiklą, nes jie, kaip tėvai, nuolat derasi įvairiomis temomis (Nichols ir k., 2009: 73).

Šios išvados rodo: jau mažus vaikus ugdančys pedagogai turi suprasti šiuos su tėvyste susijusius konkuruojančius diskursus, kad galėtų padėti tėvams atskleisti, kaip jie skatina vaikų kūrybiškumą naudodami naujas technologijas, ir padėtų nustatyti būdus, kaip tėvai galėtų šią praktiką tęsti ir skatinti mokymosi džiaugsmą bei bendrą kelių kartų mokymąsi.

Yra įrodymų, leidžiančių manyti, kad vaikai namuose naujosiomis technologijomis naudojami kūrybiškai, tačiau kalbant apie ikimokyklinio ugdymo įstaigas ir mokyklas, šių įrodymų kur kas mažiau. Nepaisant to, per pastaruosius kelerius metus šioje srityje buvo nuveikta labai daug svarbių darbų, kurie politikams ir praktikams gali suteikti pakankamai informacijos, kaip pereiname į antrą XXI amžiaus dešimtmetį. Šią temą apžvelgsiu kitame skyriuje.

4.3 Naujosios technologijos, kūrybiškumas ir kultūra ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir mokyklose

Mokyklose vis aktyviau skatinama kūrybiškai naudotis technologijomis (Loveless, 2007), tačiau tai ne visuomet daroma pradinėse klasėse. Pavyzdžiui, O'Hara (2008) pabrėžia, kad tokia praktika nėra tolygi – vienos srityse gyvuoja puikios praktikos „kišenės“, o kitose technologijomis naudojamos nepakankamai. Nepakankamą jų naudojimą pradinėse klasėse išryškina *BECTA* užsakytų šios srities tyrimų apžvalga (Aubrey ir Dahl, 2008) – tokia padėtis turi įtakos vaikų skaitymo suvokimui ir tam, kiek jie praktiškai skaito namuose ir mokykloje. Šis disonansas gali reikšti: nors vaikai įgyja žinių ir įgūdžių namuose skaitydami prietaisų ekranuose matomą tekstą, atlikdami užduotis mokykloje, jie nesugeba skaitymo ir rašymo paversti įgūdžiais. Yra įrodymų, kad, pradėję lankyti mokyklą, vaikai prarasdavo pasitikėjimą skaitymo iš ekranų strategijomis, kurias jau buvo susikūrę naudodamiesi technologijomis namuose (Levy, 2009).

Net tose ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir mokyklose, kuriose naujosios technologijos naudojamos plačiai, kultūriniais vaikų poreikiams nebuvo skiriama daug dėmesio. Mokyklų siūloma kūrybinė veikla, kurioje dalyvauja aštuonerių metų ir vyresni vaikai, daugiausia susijusi su žiniasklaidos kūrimu – tai svarbu tuo požiūriu, kad filmai yra svarbiausia vaikų gyvenimo dalis (Parry, 2009). Tačiau nedaug įrodymų, kad filmukų kūrimas būtų įprasta veikla žemesnėse klasėse. Atliktų mokslinių tyrimų – daugiausia dėmesio buvo skiriama animacijos analizei ir gamybai – apžvalgoje Burnas ir Leach (2004) nustatė tik dvylika Jungtinėje Karalystėje vykdytų tyrimų, kurie buvo svarbūs minėtam tyrimui, ir tik keturiuose iš jų dalyvavo pradinėse klasių mokiniai. Nė viename tyrime nedalyvavo

ikimokyklinukai (trejų–penkerių metų). Keletas tyrimų nagrinėjo filmukų kūrimą mokyklose. Reidas, Burnas ir Parkeris (2002) vertino 50 mokyklų, į mokymo programą įtraukusių skaitmeninį filmavimą ir režisavimą. Jie nustatė, kad, į programą įtraukus su animacija susijusią veiklą, buvo lavinami ir bendrieji įgūdžiai: „problemų sprendimas, derybų įgūdžiai, mąstymas, pagrindimas ir sugebėjimas prisiimti riziką“ (Reida ir kt., 2002: 3) – visa tai yra svarbūs kūrybiškumo aspektai. Be to, jie padarė išvadą: animacijos kūrimas atveria plačias galimybes, nes, užsiimdami šia veikla, vaikai gali derinti balsą, judesį, muziką, vaizdus ir kalbą. Atrodytų, svarbu sudaryti galimybes ir patiems mažiausiems užsiimti tokia kūrybine veikla. Tiesa, yra požymių, kad ji vis labiau plinta. J. Marsh (2006; 2009) pateikė dviejų projektų ataskaitas. Juose tyrė Jungtinės Karalystės ikimokyklinio ugdymo įstaigas, kuriose 3–5 metų vaikai kūrė animacinius filmukus. Hill (2010) apibūdino Pietų Australijos projektą, kuriame dvidešimt penki mokytojai tyrėjai stiprino namuose įgytus vaikų naudojimosi technologijomis įgūdžius ir filmus kūrė per pamokas. Kad galėtų planuoti ir vertinti šį darbą, sukūrė „įvairių rūšių raštingumo žemėlapi“, į kurį, be veiklos ir kultūrinių elementų, buvo įtrauktas ir kritinis. Šis tyrimas pabrėžė galimybes minėta veikla „nutiesti tiltą“ tarp namų ir mokyklos aplinkos, ir pasiūlė mokymo programas geriau pritaikyti skaitmeniniam amžiui (Jewitt, 2008).

J. Marsh (2008) kūrybiškumui skatinti išskyrė keturis svarbiausius teorinius modelius, apibūdinančius vaikų kultūrinių tekstų, praktinės veiklos ir artefaktų naudojimą pamokose. Pirmasis modelis yra utilitarinis – jis parodo, kaip kultūrinė vaikų patirtis gali būti panaudota klasėje siekiant užtikrinti, kad jie būtų geriau lavinami mokyklinio raštingumo srityje ir noriau atliktų jų kultūrinius poreikius atitinkančias skaitymo ir rašymo užduotis. Antrasis modelis – „kultūros kapitalo“. Jo ištakos – Bourdieu (1990) darbe. Šiame modelyje keliami prielaidai, kad klasės darbe pradėję naudoti populiarius kultūrinius tekstus, pripažįstame kultūrinį vaikų kapitalą ir sumažiname galimybę pasireikšti simboliniam smurtui. Pastarasis pasireiškia dėl to, kad vyraujanti socialinė klasė savo kultūrinės vertybes ir interesus primeta valdomajai grupei, o pastaroji su tokia padėtimi sutinka nesvarstydamą. Istoriskai mokyklos naudoja privilegijuotus kanoninius tekstus, ir dėl to nukenčia darbininkų klasės vaikų pasitenkinimas tekstu, taigi, pagal antrąjį modelį, populiarioji kultūra gali tapti tiltu tarp namų ir mokyklos kultūrų. Trečiajame modelyje, sudarytame remiantis kritine teorija, keliami prielaidai, kad populiariosios kultūros tekstai savaime yra vertingi ir gali būti nagrinėjami kaip literatūros kritikos programos dalis, t. y. į minėtą mokymo programą turėtų būti įtraukti ir kritiškai nagrinėjami ir populiarieji, ir kanoniniai tekstai. Paskutinis modelis grindžiamas trečiosios erdvės – rekontekstualizacijos – teorijomis, kai sudaroma prielaida, jog klasė – tai erdvė, kurioje susipina namų ir mokyklos kultūros. Suteikus mokiniams galimybių remtis nemokykliniais diskursais, gali būti sukurta naujo pobūdžio žinių. Liaudiškos, su konkrečia vietoje susijusios žinios, kurias vaikai įgyja užsiimdami veikla už mokyklos ribų, derinamos su oficialiomis pagal mokymo programą įgytomis žiniomis, o ši rekontekstualizacija teikia naujų žinių, padedančių išgryninti namuose ir mokykloje įgytą patirtį. Kai kurie tyrimai, pavyzdžiui, kaip vaikai klasėje naudojami populiariąja kultūra, grindžiami vienu ar keliais iš šių modelių, o kiti neperžengia vienos konkrečios paradigmos. Šioje srityje atliekamas darbas pamažu privertė pripažinti, jog mokymuisi skirtos institucinės erdvės gali virsti kūrybiška ir palankia darbai aplinka, apimančia ir vaikų kultūrą, tačiau tai gali būti pasiekta tik kruopščiai įvertinus būdus, kurie leistų vertinti pačių vaikų tapatybę ir svarbą. Tokio proceso pavyzdį galima rasti Parry (2010) darbe apie filmukų kūrimą pradinėse klasėse: vaikai buvo raginami

naudotis namuose žiūrint filmus įgyta patirtimi, o vėliau ir patys kurti. Autorė parodė, kaip tai padėjo berniukui Conorui, atsiskyrusiam nuo mokyklinės veiklos, atskleisti tam tikrus savo tapatybės bruožus ir imti branginti savo kultūrinius poreikius. Šiuo atveju jautrus mokytojas pripažino vaiko aistrą filmams ir apgalvotai ją panaudojo darbui klasėje.

Vis labiau populiarėjant *Web 2.0* svetainėms ir produktams, naujais tyrimais įrodė, kokią didelį poveikį mokymuisi gali turėti panašios užmokyklinės veiklos pritaikymas. Pavyzdžiui, šiuo metu daugelyje mokyklų ir netgi ikimokyklinio ugdymo įstaigų įsivyrąja interneto dienoraščių rašymas, nes tai gali padėti bendrauti su auditorija iš „tikro pasaulio“, esančio už mokyklos sienų (Bazalgette, 2010; Marsh, J. 2009; Merchantas, 2009). Mokyklose vis plačiau naudojamos ir kitos *Web 2.0* technologijos. J. Marsh darbe (2010) nagrinėjamas 6 ir 7 metų vaikų mokytojo Martino Wallerio darbas Šiaurės Anglijoje. Šis mokytojas „oranžinės“ klasės vaikams leido naudotis socialinių tinklų sistema (*SNS*) *Twitter*, kurioje jie visą dieną galėjo dėstyti savo mintis ir pasakoti apie savo veiklą. *Twitter* vartotojai internete gali skelbti trumpas, ne daugiau kaip 140 simbolių žinutes, dar vadinamas tauškalais (*tweet*). *Twitter* leidžia vartotojams ištisą dieną pasakoti, jei tik jie to nori, ką nuveikė. Vieni tyrėjai smerkia šį rodos, lėkštą, naudojimąsi technologijomis (Sandy Gallagher, 2009), tačiau kiti – priešingai, mano, kad toks, lyg ir paprastas, keitimasis informacija stiprina socialinius ryšius. Yra daugybė pavyzdžių, kaip socialinių tinklų sistemos gali teigiamai veikti atskirų asmenų gyvenimą (Dowdall, 2008; Ito ir kt., 2008). Martinas leidžia vaikams įkelti savo nuotraukas į *Twitpic*, vėliau jas prisegti prie tviterio žinučių, ir tai išplečia vaikų bendravimą, o žinutės darosi įdomesnės. Taigi suaugusieji ir kiti vaikai tviteryje atsakinėjo „Oranžinei klasei“, ir taip Martinas užtikrino, kad vaikų darbai pasiektų ir išorinę auditoriją. Pasak Merchant (2009),

[...] tai kelia klausimą, kas atsitinka, kai apribotos klasės sujungiamos su įvairia ir judria socialinių tinklų erdve, teikiančia naujų pristatymo, keitimosi ir prasmės galimybių. Kiti tyrimai (Burnett, 2009; Merchant, 2009) parodė, kad mokytojai nelengvai priimta reiškinį, kai vaikai pereina į laisvą tinklų erdvę ir patys ima tyrinėti savo kelius (Merchant, 2009).

Taip išplėsto mokymosi galimybės neapsiriboja tik oficialia mokymo programa. Šis tyrimas skirtas neformaliai mokymui, kuris vyko vaikams mokykloje naudojant nešiojamuosius kompiuterius ir dalyvaujant „neoficialioje“ mokyklos veikloje. Maybin (2007), kalbėdama apie su spausdinimu susijusią veiklą, tai pavadino „pasuolės raštingumu“. Šie rezultatai leidžia kelti prielaidas, kad:

[...] savarankiškai pasirinktas kompiuterio aparatūros ir programinės įrangos galimybių nagrinėjimas leido atrasti naujų semiotikos išteklių ir semiotikos galimybių; jis taip pat gali būti vadinamas mokymusi. Iš šiame darbe pateiktos analizės atrodo, kad neoficiali su technologiniu raštingumu susijusi veikla gali prisidėti prie mokymosi, pavyzdžiui, įtraukiant vaizdo ir interaktyvius išteklius. Tokia neoficiali veikla jau vyksta klasėse, kuriose įrengti kompiuteriai, ir nesvarbu, ar mokytojai apie tai žino, ar ne, bet jie gali būti laikomi nepakankamai panaudojamais ir nepakankamai vertinamais mokymosi ištekliais, leidžiančiais sustiprinti ir išplėsti mokymąsi

taip, kad jis apimty ir „oficialias“, mokytojų paskirtas užduotis (Björkvall ir Engblom, 2010).

Mokinių dalyvavimo ir skaitmeninių technologijų kūrybinei veiklai klasėje naudojimo laimėjimai, išdėstyti šio projekto ataskaitoje, pateikė nemažai puikių rezultatų. Žiniasklaidos ir naujų technologijų įtraukimui į raštingumo mokymo programą skirtas dėmesys turėjo pastebimos įtakos. Pavyzdžiui, *Digital Beginnings* („Skaitmeninė pradžia“) projekte (J. Marsh ir kt., 2005) tirtos devynios ikimokyklinio ugdymo įstaigos populiarinę kultūrą, žiniasklaidą ir naujas technologijas įtraukė į bendravimo, kalbos ir raštingumo mokymo programą. Ši veikla apėmė elektroninių ir skaitmeninių knygų kūrimą, animacijos peržiūrą ir nagrinėjimą, pateikčių kūrimą elektronine programine įranga. Vienas iš šio tyrimo tikslų – atskleisti minėtų veiksmų poveikį vaikų motyvacijai ir įsitraukimui į su bendravimu, kalba ir raštingumu susijusias mokymo programas. Tyrėjai, vertindami pagal *Leuverso mažų vaikų vertinimo skalę* (Laeversas, 1994), tris kartus vaikus stebėjo prieš pradėdami projektą ir tris – projekto metu. Rezultatai parodė, kad vaikų dalyvavimo įvairioje veikloje lygis buvo aukštesnis, jei į mokymo programą buvo įtraukti vaikus dominantys populiariosios kultūros dalykai, žiniasklaida ir naujosios technologijos (J. Marsh ir kt., 2005).

2 lentelėje (kitame puslapyje) pateikiami kai kurie vertinimai ir rezultatai, gauti, įgyvendinant įvairius anksčiau apibūdintus projektus, ir išsamiau aptarti J. Marsh (2008, 2010) tyrimai, nors šia lentele ir nesiekama pateikti išsamaus sąrašo.

Šiuo metu reikia esminių raštingumo vertinimo pokyčių, nes ši sąvoka jau peržengia tik spausdinto žodžio ribas – apima vis daugiau gebėjimų ir įgūdžių. Bearne'o (2010) darbe išskirti būdai, kaip mokytojai galėtų vertinti vaikų gebėjimus nagrinėti įvairiarūšius tekstus.

2 lentelė. Daugiarūšių tekstų ir multimedijos kūrimo įgūdžių ugdymas ankstyvojoje vaikystėje

Svarbiausi įgūdžiai	Pavyzdžiai iš projektų
Suprantamos įvairių režimų teikiamos galimybės (būdingos režimų savybės, kurios leidžia arba neleidžia tam tikru būdu pasinaudoti režimais) ir sugebama pasirinkti tinkamiausius režimus konkrečioms tikslams	Vaikai parengė daug įvairiarūšių tekstų. Tam reikėjo suprasti įvairių režimų teikiamas galimybes ir tai, kaip jie gali geriausiai veikti drauge, siekdami iškeltų tikslų. Režimai apima tik rašytinius arba žodinius tekstus; tekstus, sudarytus tik iš nejudančių arba judančių vaizdų; tekstus, parengtus derinant vieną ar kelis režimus, animacinius ar vaidybinius filmus, internetinius radijo įrašus, animuotas <i>PowerPoint</i> pateiktis, fotopasakojimus
Perprantamos įvairios žiniasklaidos rūšys ir sugebama pasirinkti tinkamiausią konkrečioms tikslams	Vaikai, kurdami tekstus, naudojami įvairiausia žiniasklaida, ir kritiškai vertina, kokią žiniasklaidos rūšį pasirinkti
Gebėjimas naudotis įvairiais režimais padeda iššifruoti, suprasti, aiškinti ir kurti tekstus	Vaikai išsiugdė įvairių įgūdžių: abėcėlės principo suvokimą ir gebėjimą skaityti bei rašyti spausdintą tekstą; gebėjimą skaityti ir nejudančius, ir judančius vaizdus; suprasti įvairių žanrų ypatybes ir transdukcijos principą; ruošiant įvairiarūšius tekstus, gebėjimą naršyti įvairių rūšių žiniasklaidos tekstuose; naudotis nuorodomis, skaityti radialiai ir pan.
Gebėjimas kritiškai nagrinėti įvairius tekstus ir spręsti apie jų vertę, tikslą, auditoriją, ideologiją	Kurdami įvairiarūšius tekstus, vaikai, kad geriau suprastų savo darbą, peržiūrėjo daugybę internete ir atjungties režimu pateiktų tekstų. Jie reguliariai peržiūrėdavo ir savo bei bendraamžių darbą
Gebėjimas susieti tekstus su socialiniu, kultūriniu, istoriniu jų kontekstu ir literatūros tradicijomis	Vaikai galėjo susieti įvairiarūšius tekstus, socialinius, kultūrinius, istorinius jų kontekstus ir gebėti atpažinti intertekstualumą
Gebėjimas pasirinkti ir naudoti tinkamą kitą tekstą, skirtą kūrybiniam procesui	Vykdami interneto dienoraščių projektą, vaikai parengė tekstus, kuriuose sumaišė žiniasklaidos turinį. Sukūrė animacinius ir vaidybinius filmukus, <i>PowerPoint</i> pateiktis, į jas įtraukė muziką
Gebėjimas bendradarbiauti kuriant tekstus, nagrinėti ir atsakyti	Vaikai, kurdami ir nagrinėdami tekstus, sėkmingai bendradarbiavo ir su pažįstamais, ir su nepažįstamais vaikais. Programinė socialinių tinklų kūrimo įranga (<i>SNS</i>) jiems leido komentuoti kitų vaikų darbą ir suvokti tinklų vertę

*„Siekiant sukurti prasmingą, aktualų ir autentišką
vaikų ugdymo modelį tyrinėjant vaikystę
ir kūrybiškumą, į kultūrinius vaikų poreikius
būtina atsižvelgti kur kas labiau nei iki šiol“*

5 Išvados

5.1 Vaikystė, kultūra ir kūrybiškumas

Šioje apžvalgoje pateikti faktai atskleidžia, kad šiuolaikiniai vaikai yra tokie pat kūrybingi, kaip ir visais laikais. Dauguma pažangiose šalyse gyvenančių vaikų gali naudotis daugybe įvairių žiniasklaidos režimų ir rūšių, o čia atliktas tyrimas rodo, kad jiems tai puikiai sekasi daryti. Tačiau vis dar nerimaujama dėl netolygaus kūrybinio kapitalo pasiskirstymo pasaulyje. Net ir Jungtinėje Karalystėje vis dar yra vaikų, kuriems dėl įvairių priežasčių nepakanka tiek ekonominio kapitalo, tiek prieigos prie išteklių, kuriais gali naudotis dauguma kitų bendraamžių (Drotner ir Livingstone, 2008). Taip pat yra nemažai kūrybinės veiklos, kurioje naudojami tik tam tikri režimai ir kai kurios žiniasklaidos rūšys, tad nenorėčiau teigti, kad vaikai gali būti kūrybingi tik naudodamiesi naujosiomis technologijomis. Nepaisant to, sunku paneigti išvadą, kad skaitmeninis amžius atnešė ir daugybę galimybių, padedančių skatinti kūrybiškumą ir skleisti kūrybos produktus tokiais būdais, kokie buvo neprieinami ankstesniais laikais. Pavyzdžiui, dabar yra kur kas daugiau galimybių drauge užsiimti kūrybine veikla internete. Dalyvavimą tokioje veikloje Jenkins ir kiti (2006) apibūdina kaip „dalyvavimo kultūrą“.

Šiame darbe taip pat pabrėžiama, kad kūrybinė vaikų veikla namuose, ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir mokyklose – tai būdas kūrybiškumui skatinti; tokios veiklos sėkmė priklauso nuo kultūrinių paties vaiko poreikių ir prioritetų. Mano nuomone, tai yra svarbiausias dalykas tiems, kurie domisi mažų vaikų mokymu ir lavinimu. Jau dešimtmečius moksliniuose ankstyvosios vaikystės tyrimuose ir praktikoje pabrėžiama vaikams skirtu ugdymo sąvoka, tačiau šios frazės pritaikymas ne visuomet apima tai, kas svarbiausia vaikams, t. y. kas yra vaikų „varomoji jėga“ (Bartonas ir Lancaster, 1998). Vaikų kultūra yra įvairiapusiška, tad ją sunku apibūdinti vienaskaita. Šiame darbe atskleista, kad vaikų kultūrą kuria ir vaikai, ir suaugusieji – tiek atskirai, tiek drauge; tačiau čia nėra nieko nauja. Kultūrinė šių dienų vaikystės praktika turi būti vertinama atsižvelgiant į vaikų istorinę tradiciją, kuriant ir perkuriant jų pačių kultūrinę veiklą, artefaktus, įsitraukiant į platesnę visuomenę ir tinkamai paskirstant suaugusiesiems skirtus išteklius. Šiuolaikinėje visuomenėje skiriasi tik mastas, kuriuo vaikai patys išsikelia rinkodaros tikslus. Tai atskleidžia mokyklinio lavinimo svarbą skatinant kritinio raštingumo praktiką, kad vaikai galėtų aktyviai dalyvauti ir visiškai suvokti tekstų ideologiją bei praktinę jų paskirtį sukomercintame pasaulyje.

5.2 Vaikystė, kultūra, kūrybiškumas ir kritiškumas

Šiame darbe buvo apžvelgta nemažai dabartinių darbų, atskleidžiančių, kaip giliai šiuolaikiniai vaikai „panirę“ į kūrybiškumą skatinantį kultūros pasaulį. Jau ankstesniame skyrelyje minėjome, kad čia svarbu pabrėžti dar vieną žodį iš *k* raidės – kritiškumą, tačiau neturėtume galvoti, kad maži vaikai neturi kritinių įgūdžių arba jų ugdymas yra toks ankstyvas, kad pedagogai pirmiausia turėtų ugdyti įgūdžius, ir tik po to – kritinį mąstymą. Vasquez (2004), Comber, Simpson (2001) ir kitų darbai atskleidžia, kad taip tikrai nėra. Kurdami vaikai visą laiką kritiškai vertina, įvairiausiais būdais maišydami režimus ir žiniasklaidos rūšis: žaidimą aikštelėje, filmavimą mobiliuoju telefonu ar vaizdų į *Twitter* įkėlimą. Vis dėlto ne visi vaikai bus pasirengę naudotis visais kritiškumo įrankiais, ir visada išliks poreikis tobulinti įgūdžius, kuriais vaikai jau naudojami. Štai kodėl taip svarbu, kad jau ikimokyklinio amžiaus vaikus ugdantys pedagogai atkreiptų dėmesį į šį klausimą. Kitame skyriuje peržvelgsiu galimą šios apžvalgos poveikį politikai ir praktikai.

5.3 Poveikis politikai ir praktikai

Ankstesniame skyrelyje pabrėžiau poreikį pripažinti kritinį kūrybinės vaikų veiklos pobūdį, tačiau kritiškumą būtina lavinti – negalima jo palikti savieigai. Pavyzdžiui, prisiminkime: būtina užtikrinti, kad maži vaikai galėtų kritiškai įvertinti ideologinį naudojamos medžiagos pobūdį. Šis įgūdis yra svarbus, nes vaikai dalyvauja rinkoje, todėl būtina įvertinti, koku būdu jie veikia joje kaip vartotojai. Be to, potencialiai neigiamas arba žalingas kai kurių vaikams matomų tekstų turinys reiškia, kad vaikų gebėjimas kritiškai vertinti turi būti gerai išlavintas. Kita vertus, būtinybė užsiimti tokios rūšies veikla gyvavo nuo senor ir ji negali būti laikoma šiuolaikine socialine problema. Pramoginis, „netyras“ ir normas pažeidžiantis vaikų kultūros pobūdis ilgus metus lieka būdingas šiai kultūrai – iš kartos į kartą keičiasi tik medžiaga, naudojama praktinei tokios kultūros išraiškai. Dauguma šios medžiagos savo esme yra visiškai nekalta, tačiau ji turi savų iššūkių, tarkim, kartkartėmis jai būdingas diskriminacinis elgesys, ir ne visada laikomasi kritinio požiūrio į konservatyvią ar netgi įžeidžią medžiagą. Užuo pritarę šiems pavojų skelbiantiems balsams ir ne visai pagrįstiems teiginiams apie vaikystės kultūros pobūdį, švietimo specialistai drauge su jų mokomais vaikais turėtų dalyvauti moksliniuose tyrimuose bei stengtis įžvelgti vaikystės kultūros pasaulių esmę ir tai, kaip šie pasauliai galėtų rasti vietą klasėse. Toks darbas gali skatinti ir dominti mokinius, be to, kritinį vertinimą jie galės papildyti savo pačių kultūros praktika.

Tolesnė esamų vaikystės ir kultūros tendencijų pasekmė – kad svarbiausi tampa tapatybės klausimai, nes švietimo įstaigose vis labiau pripažįstamas vaikų vaidmuo. Aptardami galimą raštingumo formų raidą ateinančiais metais Carrington ir Marsh teigia: „tapatybės ir įtakos klausimai yra svarbiausi kūrybinio požiūrio į raštingumo mokymąsi dėmenys, ir mokymo programoms bei pedagogikai jie bus dar svarbesni ateityje“ (2008: 15). Jeigu vaikams leidžiama kultūrinį tapatumą atsinešti į mokymosi vietą, tai neišvengiamai lemia, kad pedagogai turės atkreipti

dėmesį į tapatybės raišką ir motyvuotą vaikų veiklą. Taigi turėtų būti planuojama tokia pedagoginė veikla, kad vaikams būtų suteikta erdvė ir laikas praktinius veiksmus ir mokymąsi „išdėlioti“ pagal interesų sritis ir juos apmąstyti. Šiuo požiūriu buvo vadovaujama drauge su vyresniųjų klasių moksleiviais Norvegijoje rengiant projektą, nagrinėjantį, „kaip mokinių pasakojimai apie save (ir praeityje, ir dabar) virsta ištekliais, kuriuos vėliau galima naudoti mokymuisi“ (Erstad, Gilje, Sefton-Greenas ir Vasbo, 2009: 101). Manychiau, tokią praktiką svarbu skatinti ankstyvosios vaikystės pedagogikoje.

5.4 Reikšmė tyrimams

Kaip ir visose tam tikros srities literatūros apžvalgose, dėl per siauro požiūrio į tam tikrą sritį atsiranda spragų, kurios gali reikšti, kad dar yra galimybių tyrinėti toliau. Be abejonės, tolesniems tyrimams, susijusiems su vaikyste, kultūra ir kūrybiškumu, yra daugybė galimybių, tačiau čia atkreipsiu dėmesį tik į tris iš jų. Pirmiausia – dauguma mokslinių tyrimų, kurie atskleidžia minėtų trijų sričių ryšį, vyko pažangiose pasaulio šalyse, tad tiriamąją teritoriją būtina išplėsti ir užtikrinti, kad vaikystė būtų gvildinama pasauliniame kontekste. Antra – būtina suprasti, kaip vaikai, remdamiesi ir daugelio kartų patirtimi, ir bendraamžių ryšiais, tą kultūrą kuria. Naujas tyrimas, kaip kelios kartos naudoja žaidimų konsoles, pavyzdžiui, *Nintendo Wii* (Stevens, Satwicz ir McCarthy, 2008; Volda ir Greenburg, 2009), rodo, kad dinamiškas šeimos narių bendravimas – tai puiki vieta būsimosioms analizėms, padedančioms atskleisti, kaip šeimų kultūra formuoja kūrybinę veiklą. Galiausiai iškyla poreikis platesniems ir išsamesniems vaikų kultūros praktikos tyrimams, nes kultūra pasiekia ir formaliojo, ir neformaliojo mokymosi erdves, o ankstesnėse studijose buvo nagrinėjama tik kuri nors viena iš jų. Tokiais tyrimais gauta informacija kūrybiškumo tyrimus leis „įtraukti“ į ugdymą ankstyvojoje vaikystėje ir žengti toliau, nei tik skatinti menu grįstas mokymo programas. Be to, svarbu, kad daugiau dėmesio būtų skirta pačių vaikų kultūriniais poreikiais ir veiklai. Siekiant sukurti prasmingą, aktualų ir autentišką vaiko ugdymo modelį, į kultūrinius vaikų poreikius turi būti atsižvelgiama kur kas labiau nei iki šiol.

Literatūra

Agamben, G. (1993). *Infancy and history: Essays on the destruction of experience* (Trans. Liz Heron). London: Verso.

Albers, P., Frederick, T. and Cowan, K. (2009). 'Features of gender: An analysis of the visual texts of third grade children'. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (2): 234–260.

Albert, R. S. (1996). 'Some reasons why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world.' P. 43– 6 in M. A. Runco (Ed.)

Creativity from Childhood Through Adulthood: the Developmental Issues (New Directions for Child Development No. 72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Alexander, R. et al. (2009). *Children, their World, their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.

Andres, B. (1998). 'Early Childhood: Where's the Music in "The Hundred Languages of Children?"' *General Music Today*, 11 (3): 14–17.

Anning, A. and Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenhead: Open University Press.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Aubrey, C. and Dahl, S. (2008). *A review of the evidence on the use of ICT in the Early Years Foundation Stage*. BECTA. Accessed online May 2009 at: http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/review_early_years_foundation.pdf

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (Trans. V. W. McGee). Austin: University of Texas.

Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world* (Trans. Hélène Iswolsky). Bloomington: Indiana University Press.

Banaji, S. and Burn, A. with David Buckingham. (2010). *Rhetorics of Creativity: a literature review. 2nd Edition*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.

Barrett, M. S. (2009). 'Sounding lives in and through music: A narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child' *Journal of Early Childhood Research* 7: 115–134.

Barrett, M. S. (2006). 'Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives.' *International Journal of Early Years Education*. 14 (3): 201–220.

Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil.

Barton, D. and Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Bazalgette, C. (Ed.) (2010) *Teaching Media in Primary Schools*. London: Sage.

Bearne, E. (2009). 'Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse.' *Journal of Early Childhood Literacy* 9 (2): 156–187.

Bearne, E. with Bazalgette, C. (2010) *Beyond Words: Developing children's understanding of multimodal texts*. Leicester: United Kingdom Literacy Association (UKLA).

Bearne, E. and Wolstencroft, H. (2005). 'Playing with texts: The contribution of children's knowledge of computer narratives to their story writing.' pp. 72–92 in J. Marsh and E. Millard (Eds.), *Popular literacies, childhood and schooling*. London: Routledge Falmer.

Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. and Tipton, S. M. (1986). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. New York: Perennial Library.

Berk, L. E. (1994). 'Vygotsky's theory: the importance of make-believe play', *Young Children* 50 (1): 30–39.

Berretta, S, and Privette, G. (1990). 'Influence of play on creative thinking.' *Perceptual and Motor Skills* 71 (2): 659–66.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

- Bickford, T. (in press). 'Earbuds are for sharing: Children's sociable uses of headphones at a Vermont primary school' in J. Stanyek and S. Gopinath (Eds.)
The Oxford Handbook of Mobile Music Studies. Oxford University Press.
- Bishop, J. C. and Curtis, M. (Eds.) (2001). *Play Today in the Primary School Playground: Life, Learning and Creativity*. Buckingham: Open University Press.
- Björkqvall, A. and Engblom, C. (2010). 'Young Children's Exploration of Semiotic Resources during Unofficial Computer Activities in the Classroom.' *Journal of Early Childhood Literacy*. 10 (3): 271–293.
- Bloch, L. R. & Lemish, D. (1999). 'Disposable Love: The Rise and Fall of a Virtual Pet'. *New Media Society* 1 (3): 283–303.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (Trans. R. Nice). Cambridge: Polity Press (original work published in 1980).
- Bromley, H. (2004). 'Localizing Pokemon Through Narrative Play', pp 211–225 in J. Tobin (Ed.) *Pikachu's Global Adventure: the rise and fall of Pokémon*.
Durham, NC: Duke University Press.
- Bruce, T. (2004). *Cultivating Creativity in Babies, Toddlers and Young Children*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruns, A. (2006). 'Towards produsage: Futures for user-led content production.' pp. 275–284 in F. Sudweeks, H. Hrachovec, and C. Ess (Eds.).
Proceedings: Cultural Attitudes towards Communication and Technology 2006, Perth: Murdoch University.
Retrieved August 22nd 2007 from: http://snurb.info/files/12132812018_towards_produsage_0.pdf
- Buckingham, D. (2009). *The Impact of the Commercial World on Children's Well-being: Report of an Independent Assessment for the DCSF and DCMS*. Nottingham: DCSF Publications.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Burn, A. and Leach, J. (2004). 'ICT and Moving Image Literacy in English' pp 153–179 in R. Andrews (Ed.) *The Impact of ICT on Literacy English*. London: Routledge Falmer.

Burnard, P., Craft, A., Cremin, T., Duffy, B., Hanson, R., Keene, J., Haynes, L., and Burns, D. (2006). 'Documenting `possibility thinking': a journey of collaborative enquiry.' *International Journal of Early Years Education*, 14 (3): 243–262.

Burnett, C. (2010). 'Technology and literacy in early childhood educational settings: a review of research.' *Journal of Early Childhood Literacy*. 10 (3): 247–270.

Burnett, C. (2009). 'Personal Digital Literacies Versus Classroom Literacies: Investigating pre-service teachers' digital lives in and beyond the classroom.' pp 115– 29 in V. Carrington and M. Robinson (Eds.) *Digital Literacies: social learning and classroom practices*. London: Sage.

Cannella, G.S. and Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. London: Routledge Falmer.

Carlsson-Paige, N. and Levin, D. (1991). 'The subversion of healthy development and play: Teachers' reactions to the Teenage Mutant Ninja Turtles.' *Early Childhood Education Journal*. 19 (2): 14–20

Carrington, V. and Marsh, J. (2008). 'Forms of Literacy'. *Beyond Current Horizons Challenge Paper*. Accessed October 2009 at: <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/forms-of-literacy/>

Comber, B. and Simpson, A. (Eds.). (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cook, D. (2008). 'The Missing Child in Consumption Theory', *Journal of Consumer Culture*, 8 (2): 219–243

Cross, G. (1997). *Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. London: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). 'Implications of a systems perspective for the study of creativity' pp 313–338 in R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dansky, J. L. and Silverman, I. W. (1973). 'Effects of play on associative fluency in preschool-aged children', *Developmental Psychology*, 9 (1): 38–43.

Davies, J. (2008). 'Online connections, collaborations, chronicles and crossings' pp.108–124 in R. Willett, M. Robinson, and J. Marsh (Eds). *Play, Creativities and Digital Cultures*. New York: Routledge.

Davies, M. (2003). *Movement and Dance in Early Childhood*. 2nd edition. London: Sage.

Douglas, N. (1916). *London Street Games*. London: St Catherine Press.

Dowdall, C. (2008). 'The texts of me and the texts of us: improvisation and polished performance in social networking sites' pp 73–91 in R. Willett, M. Robinson, and J. Marsh (Eds). *Play, Creativities and Digital Cultures*. New York: Routledge.

Drotner, K. and Livingstone, S. (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.

Dyson, A.H. (2010). 'Writing Childhoods under Construction: Re-visioning "Copying" in Early Childhood'. *Journal of Early Childhood Literacy*. 10(1): 7–31.

Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H. (2001). 'Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space'. *Journal of Early Childhood Literacy*. 1 (1): 9–39.

Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.

Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Eckhoff, A. & Urbach, J. (2008). 'Understanding Imaginative Thinking during Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought'. *Early Childhood Education Journal*. 36 (2):179–185.

Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. 2nd Edition. Greenwich, CT: Ablex Publishing.

Erstad, O., Gilje, O., Sefton-Green, J. and Vasbo, K. (2009). 'Exploring 'learning lives': community, identity,

literacy and meaning'. *Literacy* 43 (2): 100–106

Faulkner, D., Coates, E., Craft, A. and Duffy, B. (2006). 'Creativity and cultural innovation in early childhood education.' *International Journal of Early Years Education* 14 (3): 191–199.

Flewitt, R. (2008). 'Multimodal literacies' pp122-139 in J. Marsh and E. Hallet (Eds.) *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years*. 2nd edition. London: Sage.

Formanek-Brunell, M. (1993). *Made to Play House: Dolls and the Commercialization of American Girlhood, 1830-1930*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.

Fromberg, D. P. and Bergen, D. (Eds.) (1998). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Garland Publishing.

Fuller, B. with Bridges, M. and Pai, S. (2007). *Standardized Childhood: The Political and Cultural Struggle Over Early Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gillen, J. (2003). *The Language of Children*. London: Routledge.

Gomme, A. B. (1964 [1984/1898]). *The Traditional Games of England, Scotland and Ireland: With Tunes, Singing-Rhymes, and Methods of Playing According to the Variants Extant and Recorded in Different Parts of the Kingdom*. New York: Dover.

Graf, D. L., Pratt, L.V., Hester, C. N., and Short, K. R. (2009). 'Playing Active Video Games Increases Energy Expenditure in Children.' *Pediatrics* 124 (2): 534–540.

Griffiths, M. and Machin, D. (2003). 'Television and Playground Games as Part of Children's Symbolic Culture.' *Social Semiotics* 13 (2): 147–160.

Grimes, S. M. (2008). 'Saturday Morning Cartoons Go MMOG.' *Media International Australia* 126: 120–131.

Grugeon, E. (2005). 'Listening to learning outside the classroom: student teachers study playground literacies' *Literacy* ' 39 (1): 3–9.

Grugeon, E. (2004). 'From Pokémon to Potter: Trainee Teachers Explore Children's Media-Related Play, 2000-3' pp. 73-92 in Goldstein, J., Buckingham, D. and Brougère, G. (Eds.) *Toys, Games and Media*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Halliwell, J. O. (1970 [1849]). *Popular Rhymes and Nursery Tales of England*.

Heidegger, M. (1975). *Poetry, language, thought*. London: Harper & Row.

Hill, S. (2010). 'The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy.' *Journal of Early Childhood Literacy*. 10 (3): 314–340.

Holmes, R., & Geiger, C. (2002). 'The relationship between creativity and cognitive abilities in preschoolers.' pp. 127–148 in J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play. Volume 4*. Westport, CT: Ablex.

Howard, D (1955). 'Folklore of Australian Children.' *Journal of Education*. 2 (1): 30–35.

Howard-Jones, P.A., Taylor, J. and Sutton, L. (2002). 'The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity' *Early Child Development and Care*, 172 (4): 323–328.

Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. London: Routledge and Kegan Paul.

Ito, M. (2004a). 'Technologies of the Childhood Imagination: Yugioh, Media Mixes, and Otaku.' Keynote address at *Digital Generations: Children, Young People and New Media, a conference organised by the Centre for the Study of Children, Youth and Media*, University of London, July 26–29, 2004.

Accessed December 2010 at: www.itofisher.com/mito/archives/Ito.digitalgens.pdf

Ito, M. (2004b). 'Technologies of the Childhood Imagination: Media Mixes, Hypersociality, and Recombinant Cultural Form.' *Items and Issues* 4 (4): 31–34.

Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M. Boyd, D., Herr-Stephenson, B. Lange, P. G., Pascoe, C. J. and Robinson, L. (with Baumer, S., Cody, R., Mahendran, D., Martínez, K., Perkel, D., Sims, C. and Tripp, L.) (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Accessed May 2009 at: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report>

James, A. and James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. and Weigel, M. (2006).

Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. An occasional paper on digital media and learning. Chicago: The John D and Catherine T MacArthur Foundation. Available from http://digitalllearning.macfound.org/site/c.enJLKQNIFiG/b.2108773/apps/nl/content2.asp?content_id={CD911571-0240-4714-A93B-1D0C07C7B6C1}&andnotoc=1 Accessed 15th May 2007

Jenks, C. (1993). *Culture*. London: Routledge.

Jewitt, C. (2008). 'Multimodality and literacy in school classrooms'. *Review of Research in Education*. 32 (1): 241–267.

Kenway, J. and Bullen, E. (2001). *Consuming children: Education – entertainment – advertising*. Maidenhead: Open University Press.

Kline S. (1993). *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. London: Verso.

Knapp, M. and Knapp, H. (1976). *One Potato, Two Potato: The Folklore of American Children*. New York: W. W. Norton.

Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Laevers, F. (Ed.) (1994). *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*. Leuven: Leuven University Press.

Lally, T. D. P. (1980). 'Synchronic vs diachronic popular culture studies and the Old English Elegy', pp 201-212 in F.E.H. Schroeder (Ed.) *5000 years of popular culture: Popular culture before printing*. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Press.

Lamont, A. (2008). 'Young children's musical worlds: musical engagement in 3.5 years'. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (3): 247–261.

- Lankshear, C. and Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2nd edition. Maidenhead: Open University Press.
- Lee, L. (2009). 'Young American immigrant children's interpretations of popular culture: A case study of Korean girls' perspectives on royalty in Disney films' *Journal of Early Childhood Research*. 7 (2): 200–215.
- Lee, N. (Ed.) (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Levin, D. E. (1998). *Remote Control Childhood? Combating the Hazards of Media Culture*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Levin, D. & Rosenquest, B. (2001). 'The increasing role of electronic toys in the lives of infants and toddlers: should we be concerned?' *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2): 242–247.
- Levy, R. (2009). "'You have to understand words . . . but not read them": young children becoming readers in a digital age.' *Journal of Research in Reading*. 32 (1): 75–91.
- Lieberman, N. J. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- Linn, S. (2008). *The Case for Make-Believe: Saving Play in a Commercialized World*. New York: New Press.
- Loveless, A. (2007). *Creativity, Technology and Learning – Update*. Bristol: Futurelab. Accessed January 2009 at: <http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/literature-reviews/Literature-Review382>
- Lum, C. (2008). 'Home Musical Environment of Children in Singapore: On Globalization, Technology, and Media.' *Journal of Research in Music Education*, 56 (2): 101–117.
- Lutz, T. and Kuhlman, W.D. (2000). 'Learning About Culture Through Dance in Kindergarten Classrooms.' *Early Childhood Education Journal*, 28 (1): 35–40.
- Marsh, J. (2010a). 'New literacies, old identities: Young girls' experiences of digital literacy at home and school' pp. 197 – 209 in C. Jackson, C. Paechter and E. Renold (Eds.) *Girls and Education 3–16: Continuing concerns, new agendas*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Marsh, J. (2010b). 'Young children's play in online virtual worlds.' *Journal of Early Childhood Research*. 8 (1): 23–39.

Marsh, J. (2010c). 'The ghosts of reading past, present and future: material resources for reading in homes and schools' pp 19–31 in Hall, K., Goswami, U., Harrison, C., Ellis, S. and Soler, J. (Eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Learning to Read: Culture, Cognition and Pedagogy*. London: Routledge.

Marsh, J. (2009). 'Productive pedagogies: Play, creativity and digital cultures in the classroom' pp. 200–218 in R. Willett, M. Robinson, and J. Marsh (Eds.).

Play, Creativities and Digital Cultures. New York: Routledge.

Marsh, J. (2008a). 'Popular culture in the language arts classroom.' pp. 529–636 in J. Flood, S.B. Heath and D. Lapp (Eds.) *Handbook of Research in the Visual and Creative Arts*, Volume II. New York: Macmillan/International Reading Association.

Marsh, J. (2008b). 'Media education in the early years' pp. 205–222 in J. Marsh and E. Hallet (Eds.) *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years*. 2nd edition. London: Sage.

Marsh, J. (2006a). 'Global, local/ public, private: Young children's engagement in digital literacy practices in the home.' pp 19–38 in K. Pahl and J. Rowsell (Eds.). *Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Marsh, J. (2006b). 'Emergent media literacy: Digital animation in early childhood.' *Language and Education*, 20 (6): 493–506.

Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. and Wright, K. (2005). *Digital beginnings: young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield: University of Sheffield. Retrieved Jan, 2009, at <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/>

Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: global tradition and change in children's songs and games*. Oxford: Oxford University Press.

Maybin, J. (2007). 'Literacy under and over the desk: oppositions and heterogeneity.' *Language and Education*, 21 (6): 515–530.

McLaughlin, M., Osbourne, K. and Smith, C. (1995). 'Standards of conduct on Usenet.' pp. 90–111 in S. Jones

(Ed.) *Cybersociety: Computer-mediated Communication and Community*. London: Sage.

Meador, K. S. (1992). 'Emerging rainbows: a review of the literature on creativity in preschoolers', *Journal for the Education of the Gifted*. 15 (2):163–181.

Merchant, G. (2009a). 'Web 2.0, new literacies, and the idea of learning through participation'. *English Teaching: Practice and Critique*. 8 (3): 107–122.

Merchant, G. (2009b). 'Literacy in Virtual Worlds.' *Journal of Research in Reading*. 32 (1): 38–56.

Meyer, A. (2007). 'The Moral Rhetoric of Childhood.' *Childhood*.14 (1): 85–104.

Miller, P. and Rose, N. (1997). 'Mobilising the consumer: assembling the subject of consumption.' *Theory, Culture and Society*, 14 (1): 1–36.

Mitchell, C. and Reid-Walsh, J. (2002). *Researching Children's Popular Culture: The Cultural Spaces of Childhood*. London: Routledge.

Moje, E. B. (2000). "'To be part of the story": The literacy practices of "gangsta" adolescents.' *Teachers College Record*. 102 (3): 651–690.

Mutonyi, H. and Norton, B. (2007). 'ICT on the margins: Lessons for Ugandan education.' *Language and Education*. 21 (3): 264–270.

Nichols, S., Nixon, H. and Rowsell, J. (2009). 'The 'good' parent in relation to early childhood literacy: symbolic terrain and lived practice.' *Literacy*. 43 (2): 65–74.

O'Hara, M. (2008). 'Young children, learning and ICT: a case study in the UK maintained sector.' *Technology, Pedagogy and Education*. 17 (1): 29–40.

Opie, I. (1994). *the mixture in the deter-* Oxford: Oxford University Press.

Opie, I. & Opie, P. (1997). *Children's Games with Things*. Oxford: Oxford University Press.

Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's Games in Street and Playground: Chasing, Catching, Seeking* vol. 1. Oxford: Clarendon Press.

Opie, I. & Opie, P. (1959). *The Lore and Language of Schoolchildren*. Harmondsworth: Penguin.

Pahl, K. (2009). 'Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six- to seven-year olds.' *Journal of Early Childhood Literacy*. 9 (2): 188–210.

Palmer, P. (1986). *The Lively Audience: A Study of Children around the TV Set*. Sydney: Allen and Unwin.

Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood: How the modern world is damaging our children and what we can do about it*. London: Orion Press.

Parry, B. (2010). 'Helping children tell the stories in their heads.' pp 89–101 in C. Bazalgette (Ed.) *Teaching Media in Primary Schools*. London: Sage.

Parry, B. (2009). 'Reading and rereading 'Shrek''. *English in Education*. 43 (2): 148–161.

Pellegrini, A. D. (1991). *Applied child study: A developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pelletier, C. (2009). 'What education has to teach us about games and game play.' pp. 166–182 in R. Willett, M. Robinson and J. Marsh (Eds.) *Play, Creativity and Digital Cultures*. New York: Routledge.

Phillips, S. A. (2009). 'Crip Walk, Villain Dance, Pueblo Stroll: The Embodiment of Writing in African American Gang Dance.' *Anthropological Quarterly*. 82 (1): 69–97.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.

Plowman, L. (2005). "'Hey, hey, hey! It's time to play": Children's interactions with smart toys.' pp 207–224 in Goldstein, J., Buckingham, D. and Brougère, G. (Eds.) *Toys, Games and Media*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Plowman, L., McPake, J. and Stephen, C. (2010). 'The technologisation of childhood? Young children and technology in the home.' *Children & Society*. 24 (1): 63–74.

Plowman, L., McPake, J. and Stephen, C. (2008). 'Just picking it up? Young children learning with technology at home.' *Cambridge Journal of Education*, 38 (3): 303–319.

Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

- Prabhaker, R. (2009). *Teen and Tweeneconomics: A study into the Teenage and Tweenage Pound in Britain*. London School of Economics. Accessed online November 2009 at: <http://mediacentre.o2.co.uk/imagelibrary/detail.aspx?MediaDetailsID=760>
- Qualifications and Curriculum Authority. (2008). *Early Years Foundation Stage Profile Handbook*. London: QCA.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. and Honig, M. S. (Eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rand, E. (1995). *Barbie's Queer Accessories*. Durham, NC: Duke University Press.
- Reid, M., Burn, A. and Parker, D. (2002). *Evaluation Report of the BECTA Digital Video Pilot Project*. London: British Film Institute.
- Resnick, M. (2007). 'All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten.' pp. 1–6 in *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity and Cognition*. Washington DC, USA.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., and Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Washington: Kaiser Foundation.
- Ritzer, G. (2000). *The McDonaldization of Society. Revised ed.* Thousand Oaks CA: Pine Forge Press.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be Creative*. West Sussex: Capstone Publishing.
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report*. Nottingham: DfES.
- Runco, M. A. (Ed) (1996). *Creativity from Childhood Through Adulthood: the Developmental Issues. (New Directions for Child Development No. 72)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sandy, M. and Gallagher, I. (2009). 'How boring: Celebrities sign up to Twitter to reveal the most mundane aspect of their lives.' *Mail Online*. 3rd January, 2009. Accessed May 2009 at: <http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-1104726/How-boring-Celebrities-sign-Twitter-reveal-mundane-aspect-lives.html>
- Shade, L. R. & Grimes, S. (2005). 'Neopian economics of play: children's cyberpets and online communities as

immersive advertising in NeoPets.com.' *International Journal of Media and Cultural Politics*. 1 (2): 181–198.

Sharp, C. (2004). 'Developing young children's creativity: What can we learn from research?' *Topic* 32: 5 – 12
Accessed online, December 2010 at: www.nfer.ac.uk/nfer/publications/55502/55502.pdf

Sharp, D. (2006). 'Participatory culture production and the DIY Internet: From theory to practice and back again.' *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*. 118. 16–24.

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Stevens, R., Satwicz, T. and McCarthy, L. (2008). 'In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' Lives. pp 41–66 in K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge MA: The MIT Press.

Stone, L. and Gillen, J. (2008). 'White cars like mice with little legs: poetry in the early years.' pp 37–60 in J. Marsh and E. Hallet (Eds.) *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years 2nd edition*. London: Sage.

Storey, J. (2006). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction. 4th edition*. New York: Pearson/Prentice Hall.

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sylva, K., Bruner, J. S. and Genova, P. (1976). 'The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old.' pp. 244–257 in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play and its role in development and evolution*. New York: Basic Books.

Thomas, A. (2007). *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age*. New York: Peter Lang.

Tobin, J. (Ed.) (2004). *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokémon*. Durham, NC: Duke University Press.

Tucker, E. (2008). *Children's Folklore: A Handbook*. Westport, CT: Greenwood Press.

Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. London: Routledge.

Uprichard, E. (2008). 'Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality.' *Children & Society*. 22 (4): 303–313.

Valentine, G. and Holloway, S. L. (2002). 'Cyberkids? Exploring Children's Identities and Social Networks in On-line and Off-line Worlds.' *Annals of the Association of American Geographers*. 92 (2): 302–319.

Vandenburg, B. (1980). 'Play, problem-solving and creativity.' *New Directions for Child and Adolescent Development*. 1980 (9): 49–68.

Vasquez, V.M. (2004). *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Voida, A. & Greenberg, S. (2009). *Collocated intergenerational console gaming. Research Report 2009-932-11. Department of Computer Science, University of Calgary, Calgary, Alberta T2N 1N4, Canada*. Accessed November 2009 at: <http://grouplab.cpsc.ucalgary.ca/grouplab/uploads/Publications/Publications/2009-InterGenerational.Report2009-932-11.pdf>

Vygotsky, L. S. (2004 [1930]). 'Imagination and creativity in childhood.' (Trans. F. Smolucha). *Journal of Russian and East European Psychology*. 42 (1): 7–97.

Warner, M. (2009). 'Out of an old toy chest.' *Journal of Aesthetic Education*. 43 (2): 3–18.

Willett, R. (in press). 'An Ethnographic Study of Preteen Girls' Play with Popular Music on a School Playground.' *Journal of Children and Media*.

Willett, R. (2007). 'Technology, pedagogy and digital production: a case study of children learning new media skills.' *Learning, Media and Technology*. 32 (2): 167–181.

Willett, R. (2006). 'Constructing the Digital Tween: Market discourse and girls'. pp. 278–293 in C. Mitchell and J. Reid-Walsh. (Eds.) *Seven Going on Seventeen: Tween Culture in Girlhood Studies*. Oxford: Peter Lang.

Willet, R. (2005). "'Baddies" in the classroom: Media education and narrative writing.' *Literacy*. 39 (3): 142–148.

Willett, R., Robinson, M. and Marsh, J. (Eds.) (2008). *Play, Creativity and Digital Cultures*. New York: Routledge.

Williams, R. (1961). *The long revolution*. Harmondsworth, England: Penguin.

Williams, R. (1958). 'Culture is ordinary.' Reprinted (1989), pp 3–18 in R. Williams and R. Gable (Eds.) *Resources of hope: Culture, Democracy, Socialism*. New York: Verso.

Willis, P. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Buckingham: Open University Press.

Winn, M. (1981). *Children Without Childhood: Growing up too Fast in the World of Sex and Drugs*. New York: Penguin Books.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock: London.

Wohlwend, K. E. (2009a). 'Damsels in Discourse: Girls Consuming and Producing Identity Texts Through Disney Princess Play.' *Reading Research Quarterly*, 44 (1): 57–83.

Wohlwend, K. (2009b). 'Early adopters: Playing new literacies and pretending new technologies in print-centric classrooms.' *Journal of Early Childhood Literacy*. 9 (2): 117–140.

Wood, E. and Att?eld, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum. 2nd Edition*. London: Paul Chapman.

Wyse, D. and Goswami, U. (2008). 'Synthetic phonics and the teaching of reading.' *British Educational Research Journal*. 34 (6): 691–710.

Yamada-Rice, D. (2010). 'Beyond words: An enquiry into children's home visual communication practices'. *Journal of Early Childhood Literacy*. 10 (3): 341–363.

Yim, H. Y. B., & Ebbeck, M. (2009). 'Children's preferences for group musical activities in child care centres: A cross-cultural study.' *Early Childhood Education Journal*. 37 (2): 103–111.

Young, S. (2008). 'Lullaby light shows: everyday musical experience among under-two-year-olds.' *International Journal of Music Education*. 26 (1): 33–46.

Zelizer, V. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.