

TWÓRCZOŚĆ  EDUKACJA

Krzysztof J. Szmidt

Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności



TWÓRCZOŚĆ  EDUKACJA

Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności

[Kup książkę](#)



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

TWÓRCZOŚĆ  EDUKACJA

Krzysztof J. Szmidt

Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności

 WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2017

[Kup książkę](#)

Krzysztof J. Szmidt – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości, Zakład Pedagogiki Twórczości
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Stanisław Dylak

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/radub85

© Copyright by Krzysztof J. Szmidt, Łódź 2017

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07870.17.0.M

Ark. wyd. 14,0; ark. druk. 15,375

ISBN 978-83-8088-703-9

e-ISBN 978-83-8088-704-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

[Kup książkę](#)

Spis treści

Od Autora	7
Wprowadzenie: badania nad twórczością „w stanie wrzenia”	9
Część 1. Twórczość – szkoła – nauczyciel	
1. Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów	17
2. Umysł pod kluczem (maturalnym)	29
3. Nuda jako problem pedagogiczny	35
4. Edukacja według Torrance’a	49
5. Nauczanie twórczości w szkole wyższej – heurystyki jako treści kształcenia	65
6. Szkoła wyższa kuźnią geniuszy czy buchalterów naukowych? Rozważania krytyczne o jakości kształcenia w świetle teorii pomiaru geniuszu naukowego Deana K. Simontona	81
Część 2. Twórczość – środowisko – kultura	
7. Kult przystępności, schlebiana i zwyczajności – Franka Furediego diagnoza kultury i edukacji kulturalnej	95
8. Od potencjalności do transgresji historycznych – kreatywność na różnych poziomach	107
9. Za dużo twórczości? Pułapki twórczości codziennej i amatorskiej w kulturze nadmiaru, kiczu i braku smaku	125
10. Warunki sukcesu twórczego	139
Część 3. Twórczość jako problem badań pedagogicznych	
11. Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty	153
12. Kreatywność ogólna czy specyficzna: poważny problem badawczy czy pseudoproblem?	169
13. Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego	177
14. Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych nad twórczością (współautor M. Modrzejewska-Świgulska)	191
Zakończenie: życie twórcze jako życie wartościowe	209
Bibliografia	217
Spis schematów i tabel	235
Indeks nazwisk	237
Indeks rzeczowy	243

Od Autora

Przedstawiany Czytelnikowi tom rozważań naukowych z zakresu pedagogiki twórczości zawiera różnorodne artykuły, które były wcześniej publikowane w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych, a także teksty nowe. Podstawowym celem jest zaprezentowanie różnorodnych przedmiotów zainteresowań Autora, który od ponad 25 lat penetruje tematykę umownie określaną jako edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności. Taki jest według mnie główny przedmiot badań rozwijającej się prężnie nowej subdyscypliny nauk o wychowaniu – pedagogiki twórczości (zob. Szmidt, 2013a), która koncentruje się na czynnikach środowiska wychowawczego i kulturowego, stymulującego lub hamującego aktywność twórczą wszystkich generacji wieku.

Książka składa się z trzech części określonych metaforycznie i – mam nadzieję – trafnie. W części pierwszej *Twórczość – szkoła – nauczyciel* teksty odnoszą się do różnych zjawisk związanych z twórczością i środowiskiem edukacyjnym, w którym zdolności twórcze są hamowane przez różnorodne bariery (nuda, dyktat testu i pomiaru, przerost konkursów i brak selekcji wytworów itd.). Rzeczą dotyczy również szkoły wyższej, która nie dostrzega zmiany jakościowej w treściach i metodach nauczania.

W części drugiej *Twórczość – środowisko – kultura* mowa jest zarówno o niektórych spaczeniach kultury popularnej i jej pułapkach, czyhających na twórców amatorów, jak również o warunkach, których spełnienie prowadzi do osiągnięcia wysokich poziomów (szczybli) twórczości, nie dość dobrze rozpoznanych przez pedagogów.

Trzecia część książki odnosi się do zagadnień metodologicznych i badań pedagogicznych nad twórczością. Charakteryzuję w niej kluczowe kompetencje diagnostyczne w rozpoznawaniu kreatywności, buduję program badań dotyczący momentów znaczących w biografii twórców (doświadczenia krystalizujące i epifanie), a także ukazuję specyficzne zagadnienie związane z poprawą jakości badań jakościowych nad twórcami (walidacja komunikacyjna).

Choć poszczególne teksty dotyczą różnych tematów twórczości, jej nauczania i badania, to mam nadzieję, że we wszystkich da się łatwo dostrzec troskę o jasność wykładu i chęć zainteresowania tą ciągle nową i mało „przetartą” naukowo tematyką jak najszersze grono badaczy i praktyków wychowania.

Serdecznie dziękuję Profesorowi dr. hab. Stanisławowi Dylakowi za wnikliwość i konstruktywną recenzję książki.

Łask, listopad 2016

Wprowadzenie: badania nad twórczością „w stanie wrzenia”

Problematyka twórczości i kreatywności (jako nazwy dla postawy twórczej cechującej różne sfery życia człowieka) z pewnej niszy naukowej i dydaktycznej wypłynęła wartkim strumieniem do głównego nurtu pedagogiki akademickiej, stając się „modnym” tematem prac teoretycznych i empirycznych. Po wielu latach zastoju naukowego i lekceważenia przez *mainstream* akademicki badacza kreatywności i nauczania umiejętności twórczych coraz lepiej zaznaczają swoją obecność w różnych dyscyplinach pedagogiki, o czym świadczy szybki wzrost liczby prac doktorskich i habilitacyjnych, mających „twórczość” i „pomoc w tworzeniu” w tytułach lub podtytułach rozpraw¹.

¹ Wystarczy, że z kronikarskiego obowiązku wymienię tu publikacje z ostatnich 15 lat. Habilitacje: Danuty J. Czelakowskiej *Stymulowanie kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (2005), Agaty Cudowskiej *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji* (2004), Teresy Gیزی *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole* (2006), Janiny Uszyńskiej-Jarmoc *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole* (2007), Jolanty Bonar *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego* (2008), Macieja Karwowskiego *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości* (2009), ś.p. Beaty Dyrdy *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne* (2012), Małgorzaty Kabat *Kreatywność w edukacji nauczyciela* (2013), Katarzyny Krasoń *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kineestetyczne interpretacje liryki* (2005), Moniki Wróblewskiej *Kompetencje twórcze w dorosłości* (2015). Doktoraty: Justyny Dobrołowicz *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne* (2002), Renaty Stawinogi *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej* (2007), Agnieszki Wojtczuk-Turek *Rozwijanie kompetencji twórczych* (2008), Lucyny Skoreckiej *Prakseologiczny wymiar pedagogiki twórczości w pracy nauczyciela* (2010), Elżbiety Płóciennik *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych* (2010), Kamili Witerskiej *Drama na różnych poziomach kształcenia* (2010), Elżbiety Jastrzębskiej *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)* (2011), Kamili Lasocińskiej *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców* (2011), Marty Galewskiej-Kustra *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki* (2012), Zofii Okraj *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów* (2012), Katarzyny Parys *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (2013), Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* (2014), Witolda Ligęzy *Co dzieci wiedzą o twórczości i tworzeniu?* (2017).

Tym pracom „na awans” naukowy towarzyszą liczne publikacje, które za centralny przedmiot rozważań i badań obrały sobie zagadnienia związane z rozwojem twórczości wychowanków, dydaktyką twórczości, przebiegiem procesów twórczych w edukacji i funkcjonowaniem twórczego nauczyciela. Mamy tu ambitne próby naukowej syntezy problematyki innowacyjności w edukacji, autorstwa Beaty Przyborowskiej (2013), edukacji uczniów zdolnych Wiesławy Limont (2010), wychowania do twórczości mojego autorstwa (Szmidt, 2013a), kreatywnego kształcenia (Zwolińska, red., 2005), twórczości językowej uczniów (Myrdzik i Karwowska, red., 2011), postaw twórczych i kompetencji kreatywnych nauczycieli nauczania początkowego (Magda-Adamowicz, 2011; 2012; Adamek i Bałachowicz, red., 2013; Bałachowicz i Adamek, red., 2017), diagnozowania zdolności twórczych (Karwowski, red., 2009), specyfiki procesów tworzenia u dzieci (Krasoń, 2013), twórczych orientacji życiowych (Cudowska, 2004; 2014; 2017), rozumienia twórczości i kreatywności oraz dekonspiracji mitów o tych fenomenach (Pufal-Struzik i Okraj, red., 2015; 2016). Te i inne fakty upoważniają mnie do konstatacji, mówiącej o tym, iż polska pedagogika twórczości znajduje się w okresie przyspieszonego rozwoju. Co prawda, rozwój ten ma po części charakter nadkompensacji po latach zaniedbań i zaniechań, lecz ilość i wzrastająca jakość tekstów naukowych z zakresu pedagogiki twórczości może jedynie cieszyć. Tym bardziej, że – jak się wydaje (Szmidt, 2013a) – psychologia twórczości, będąca w latach 90. XX w. dla pedagogiki twórczości stałym źródłem inspiracji, w nowym tysiącleciu wydaje się tracić swój badawczy impet. Poza nielicznymi wyjątkami (Kubicka, 2003; Popek, 2010; Tokarz, 2005; Pufal-Struzik, 2006; Chruszczewski, 2013) psychologowie twórczości przestali inspirować badania pedagogiczne. Być może jest to zwiastun kryzysu tej subdyscypliny wiedzy psychologicznej w skali międzynarodowej (zob. specjalny numer „Creativity. Theories – Research – Application” 2014, no. 1).

Powyższa uwaga dotyczy głównie polskiej psychologii twórczości i – ogólnie – polskiej **kreatologii** rozumianej jako zintegrowana dyscyplina naukowa badająca zjawiska twórczości w jej czterech aspektach (Magyari-Beck, 1990; Szmidt, 2009c). Analiza tej dyscypliny w krajach anglojęzycznych i nie tylko pokazuje – wbrew krytykom – wyraźnie wzmożony przyrost prac naukowych w każdym (teoretycznym, badawczym, aplikacyjnym) aspekcie rozwoju oraz niuansowanie się podejść, badań i programów edukacyjnych. Ogłasza się nie tylko ambitne syntezy wiedzy o twórczości Keitha Sawyera (2012), Marka Runco (2014, drugie wyd.), Jamesa Kaufmana (2016, polskie wyd., 2011), Davida i Arthura Cropleyów (2009; 2015), autorów zgromadzonych przez wydawnictwo Cambridge (Kaufman i Sternberg, red., 2010), Jonathana Pluckera (ed., 2017), ale też publikuje piąte wydanie pedagogiki twórczości Alane Starko (2014), pierwsze wydania nowych podręczników pedagogiki twórczości Donalda Treffingera i kolegów (2013), Orison Carlile i Anne Jordan (2012) oraz problemową analizę dylematów pedagogiki twórczości Ronalda Beghetto (Beghetto i Kaufman,

eds 2010; Beghetto, 2013). Do tego dochodzi wzrost zainteresowania badaczy specyficznymi problemami powstającymi na styku twórczości i innych kwestii: biologicznych, społecznych i kulturalnych, kreatywności i etyki (Moran, Cropley i Kaufman, eds, 2014), twórczości i przestępstwa (Cropley i in., eds, 2010; Cropley i Cropley, 2013), twórczości i myślenia dywergencyjnego (Runco, ed., 2013). Jak twierdzi Mark Runco (2014) w drugim wydaniu podręcznika akademickiego z „kreatologii”, badania nad twórczością w ostatnich latach znajdują się „w stanie wrzenia”. Można odnieść wrażenie, iż coraz mniej jest poletek badawczych do przyszłego zagospodarowania.

Temu nurtowi ściśle naukowemu towarzyszy ożywienie w zakresie konstruowania nowych programów pomocy w tworzeniu, przy czym stałą praktyką najwybitniejszych badaczy twórczości jest „przekładanie” postulatów teoretycznych na język dydaktyki twórczości. Innymi słowy, teoretycy i badacze twórczości publikują podręczniki rozwoju kreatywności dla różnych odbiorców, nie widząc w tym fackie przejawu uprawiania „mniejszej” nauki, jak to ciągle jest postrzegane wśród pedagogów i psychologów polskich, którzy prace metodyczne traktują z naukową wyższością i lekceważeniem oraz – co już ma poważniejsze skutki – bagatelizują lub w ogóle nie dostrzegają ich wartości w ocenie dorobku naukowego pedagogów akademickich. Wyraźnie widać, iż czołowi badacze twórczości z USA, Anglii czy Kanady z równą uwagą traktują teoretyzowanie, jak i tworzenie programów edukacyjnych. W ostatnich latach na uwagę zasługują w tym nurcie prace takich autorów, jak: Keith Sawyer (2013), który skonstruował podręcznik twórczego rozwiązywania problemów *Zig Zag*, będący aplikacją jego koncepcji twórczości. Trzeba tu wspomnieć o Jane Piirto (2011), która jest autorką podręcznika rozwoju twórczych kompetencji, ważnych dla uczniów w XXI w. oraz redaktorką pokaznego tomu dydaktyki według jej autorskiego modelu „Seven I’s” (Piirto, ed., 2014). Inni wybitni badacze: John Baer i James Kaufman (2012) napisali dla nauczycieli podręcznik rozwijania zdolności myślenia dywergencyjnego uczniów. Niejako klasykiem w tej dziedzinie jest niezwykle produktywny Robert Sternberg, który nigdy nie unikał praktycznego aplikowania swoich teorii rozwoju inteligencji praktycznej, mądrości czy twórczości do rzeczywistości szkolnej i tworzył wraz ze współpracownikami programy edukacyjne i podręczniki metodyczne (Sternberg i Williams, 1996; Sternberg i Spear-Swerling, 2003; Sternberg i Grigorenko, 2007; Sternberg, Jarvin i Grigorenko, 2009). Do tego grona badaczy, którzy stają się dydaktykami twórczości, dołączyli John Dacey i Wendy Conklin (2013), Dough Johnson (2015) i żarliwy krytyk standaryzacji edukacji i propagator szkoły twórczej – sir Ken Robinson (Robinson i Aronica, 2015; 2016).

Trzeba również wspomnieć o dojrzewaniu badawczym pedagogiki twórczości i nauk z nią współpracujących, objawiającej się w profesjonalizacji procedur badawczych i wzroście jakości badań empirycznych nad różnorodnymi aspektami twórczości, kreatywności i wychowania do twórczego życia. Wyraźnie też

widać krzepnięcie dwóch różnych podejść (paradygmatów) badań, które traktowane są jako niekonkurencyjne, lecz wzajemnie się uzupełniające i wzbogacające: badań ilościowych w nurcie psychometryczno-korelacyjnym oraz badań jakościowych w nurcie interpretatywnym i narracyjnym. Ten pierwszy nurt reprezentuje Maciej Karwowski z zespołem z Zakładu Psychopedagogiki Kreatywności APS w Warszawie oraz wielu innych badaczy, którym bliskie jest indukcyjne dochodzenie do wniosków ogólnych i ich rzetelne, najlepiej eksperymentalne, weryfikowanie (na przykład Janina Uszyńska-Jarmoc, Wiesława Limont, Jolanta Bonar). Nurt drugi – jakościowy – rozwijają badacze z tzw. Szkoły Łódzkiej, zgromadzeni przeze mnie na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Obie te grupy badaczy mają do dyspozycji w pełni naukowe czasopismo poświęcone wszystkim aspektom twórczości, wydawane od 2014 r. przez Janinę Uszyńską-Jarmoc i Macieja Karwowskiego w Uniwersytecie w Białymstoku – „Creativity. Theories – Research – Applications”. Kolejne numery tego czasopisma gromadzą artykuły najwybitniejszych autorów z całego świata.

We wspomnianej wyżej Łódzkiej Szkole Pedagogiki Twórczości, do której należą prof. Krzysztof Szmidt, prof. Jolanta Bonar, dr Aleksandra Chmieleńska, dr Monika Just, dr Elżbieta Jastrzębska, dr Kamila Lasocińska, dr Monika Modrzejewska-Świgulska, dr Elżbieta Płociennik, dr Kamila Witerska, mgr Aleksandra Wodzyńska-Wójcik, za podstawowe zasady teoretyczno-badawcze uznajemy:

- I. Twórczość i kreatywność są złożonymi fenomenami, które trudno jednoznacznie zdefiniować, ale jest to możliwe. W naszym rozumieniu twórczość to działalność przynosząca wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itp.) cechujące się nowością i mające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą i inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego. Kreatywność zaś postrzegamy jako osobowy (personalistyczny) wymiar twórczości, będący złożoną syntezą cech poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz zdolności praktycznych jednostki.
- II. Kreatywny jest człowiek, a nie jakiś wytwór jego twórczości. Kreatywność to nazwa postawy twórczej, w której myślenie twórcze, motywacja protwórcza oraz działania innowacyjne i zaradność znajdują się w harmonijnej równowadze.
- III. Twórczość opisywać i badać można we wszystkich jej czterech aspektach: atrybutywnym, procesualnym, personologicznym i ekologicznym. Dla pedagogiki twórczości szczególne znaczenie ma ten ostatni aspekt, który dotyczy właściwości środowiska wychowawczego stymulującego rozwój zdolności twórczych i postaw innowacyjnych.
- IV. Pedagogika twórczości jest dyskursywną refleksją naukową nad edukacyjnymi uwarunkowaniami rozwoju kreatywności osób we wszystkich grupach wiekowych oraz pomocą w tworzeniu. Obejmuje teorie twórczości

i pomocy w tworzeniu, metodologię badań nad twórczością oraz dydaktykę twórczości, rozumianą jako ugruntowana empirycznie wiedza o metodach budzenia i rozwijania postaw twórczych w ciągu życia.

- V. Metody badań pedagogiki twórczości są różnorodne i odwołują się do różnych podejść (paradygmatów) badawczych: ilościowego, jakościowego i mieszanego (*mixed method*). Podejście ilościowe dobrze służy weryfikacji hipotez ogólnych i szczegółowych oraz diagnozie stanu rozwoju zdolności twórczych różnych grup wiekowych i zawodowych, a także praktyki edukacyjnej w makroskali. Podejścia jakościowe i mieszane spełniają swoje funkcje w budowaniu i weryfikowaniu teorii twórczości i pomocy w tworzeniu, w poszukiwaniu znaczeń aktywności twórczej dla życia i rozwoju człowieka oraz odkrywaniu nowych problemów badawczych.
- VI. Szczególne znaczenie przywiązujemy do metod jakościowych, a zwłaszcza badań biograficznych, narracyjnych oraz studium przypadku i badań w działaniu (*action research*), upatrując w nich sposoby na przezwyciężenie wad i ograniczeń podejścia ilościowego i testów twórczości. Dobrze znając praktykę tworzenia i warsztat twórczości profesjonalnej, wyrażamy przekonanie, że twórczość jest zbyt złożonym zjawiskiem, żeby można było ją rzetelnie i trafnie opisać i wyjaśnić za pomocą 3-minutowego testu niezwykłych zastosowań.
- VII. Pedagogikę twórczości postrzegamy jako naukową refleksję nad pomocą w tworzeniu i z jednakową uwagą traktujemy jej funkcje deskryptywną, eksplikacyjną i aplikacyjną. W aktualnej sytuacji tej dyscypliny wiedzy pedagogicznej i biorąc pod uwagę stan edukacji twórczej za szczególnie ważny cel pedagogiki twórczości uznajemy tworzenie i wdrażanie do edukacji dobrze ugruntowanych naukowo programów pomocy w tworzeniu. Sądzimy, iż polskiej pedagogice twórczości nie brak teorii i badań – brak dobrych programów nauczania twórczości.
- VIII. Wśród teorii twórczości za najbardziej heurystycznie płodne uznajemy teorie postaw twórczych oraz teorie społeczno-kulturowe, które rozpatrują twórczość jako złożony fenomen działań jednostki w określonym środowisku społeczno-kulturowym, gospodarczym i wychowawczym. W sporze: samotny geniusz czy środowisko opowiadamy się za: niesamotny geniusz w przychylnym środowisku.
- IX. Wychowanie do kreatywności i nauczanie twórczości traktujemy jako ważne i nader aktualne wyzwanie współczesnej edukacji formalnej i nieformalnej. Postulujemy, by uczynić z nich stały, długotrwały, systematyczny, prowadzony przez profesjonalnych pedagogów twórczości kierunek pracy szkoły i placówek kultury. Spełnienie tego warunku wymaga celowej i systematycznej twórczej pracy u podstaw, a nie ograniczania się do akcji i konkursów.

- X. Za podstawową zasadą wychowania do twórczości uznajmy pomoc w tworzeniu, rozumianą zgodnie z korniłowiczowską wykładnią jako zintegrowany proces budzenia uspiionych zdolności twórczych, inspirowania wychowanków do podejmowania działań twórczych i wspierania ich w podnoszeniu ich na wyższy poziom.

Rozwój obu nurtów badań pedagogicznych, ilościowych i jakościowych, nad twórczością wydaje się zmierzać w dobrym kierunku, w którym może dojść do synergii i „pokojowego współistnienia” obu tych traktowanych często jako sprzeczne przez zwolenników twardego pozytywizmu naukowego, a koherentnych przez promotorów badań mieszanych (Cresweel, 2014) i emergencyjnych, idiomatycznych oraz synergistycznych podejść teoretyczno-badawczych (Kubiński, 2013). Wszak cel jest podobny: jak najlepsze opisanie, wyjaśnienie i projektowanie zjawisk i praktyk związanych z ludzką kreatywnością i jej rozwojem w środowiskach wychowawczych.

Interesujący jest również fakt, iż w Szkole Łódzkiej powstają nowatorskie, eksperymentalne programy wychowania do twórczości, mądrości i refleksyjności biograficznej, wzbogacające ciągle skromny dorobek polskiej dydaktyki twórczości: Kamili Witerskiej cykl publikacji z zakresu dramy kreatywnej (Witerska, 2011; 2014; 2016), Elżbiety Płociennik seria podręczników edukacji dla twórczej mądrości (2016a; 2016b; 2016c), Kamili Lasocińskiej i Joanny Wawrzyniak podręcznik do prowadzenia warsztatów biograficznych (2013).

Być może rację ma Mark Runco, iż badania nad twórczością znajdują się „w stanie wrzenia”, ich ilość rośnie, podobnie jak periodyków naukowych, które stanowią forum dla wielkiej liczby artykułów². Jednak ich uważna lektura oraz prac zwartych z kreatologii, a zwłaszcza szerokich syntez z tej dziedziny pozwala mi skonstatować, iż liczba publikacji nie przechodzi w ich jakość. Mają rację krytycy, iż nie powstają nowe i o dużym zasięgu oraz zakresie teoretycznym koncepcje twórczości. W mojej opinii te teorie, które są ogłaszane – na przykład koncepcja Amusement Park Theory Johna Baera i Jamesa Kaufmana (Kaufman, 2016) czy model twórczości efektywnej Arthura i Davida Cromptonów (2009; 2015) niczego nowego i owocnego do kreatologii nie wnoszą. Tym bardziej do pedagogiki twórczości. Być może na heurystycznie płodną teorię, o dużej zawartości empirycznej i eksplikacyjnej, trzeba będzie jeszcze poczekać.

² Do takich „klasycznych” czasopism naukowych poświęconych twórczości, jak „Creativity Research Journal” i „Journal of Creative Behavior”, dołączyły „Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts”, „International Journal of Creativity & Problem Solving” oraz „Empirical Studies of the Arts”. Jak widać, wszystkie te czasopisma mają charakter głównie psychologiczny i bardzo rzadko publikują artykuły oparte na badaniach jakościowych lub narracyjnych oraz jakościowe studia przypadków.

Część 1

Twórczość – szkoła – nauczyciel

1. Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów

Prolog

Nie ma takiej drugiej profesji społecznej jak zawód nauczyciela, która byłaby tak często krytykowana ze wszystkich niemal stron, począwszy od dziennikarzy i publicystów, poprzez rodziców i uczniów, a skończywszy na badaczach szkoły. Można zadać trafne pytanie o to, jak to możliwe – w świetle tej zmasowanej krytyki – że nauczyciele nadal wykonują swoją pracę, i że zawód nauczyciela jeszcze istnieje? W swojej dotychczasowej działalności kształceniowej w różnorodnych formach doskonalenia nauczycieli oraz w publikacjach dotyczących szkoły i nauczycieli starałem się, jeśli to było możliwe, unikać ostrej krytyki nauczycieli i ich pracy. A dlaczego – może ktoś zapytać? Ponieważ, w odróżnieniu od wielu krytyków, nawet z tytułami profesorskimi, ja szkołę i nauczycieli znam! Znam od strony nauczania, bo przez wiele lat byłem czynnym nauczycielem w szkole podstawowej i średniej, i nadal podejmuję się wysiłku nauczania młodzieży na zajęciach twórczych. Znam od strony kształcenia czynnych nauczycieli, bo robię to nieustannie od kilkadziesiątu lat w toku okazjonalnych (1–2-dniowych warsztatów) oraz systematycznych i długotrwałych studiów podyplomowych i zawodowych. Znam od strony badawczej, bo spędziłem w ławkach szkolnych setki godzin obserwując uczniów i ich nauczycieli, prowadząc wywiady indywidualne i grupowe (fokusy), rozdając ankiety i skale, promując prace magisterskie i doktorskie z zakresu dydaktyki twórczości (Szmidt, 2006). Znam, bo wśród moich osobistych przyjaciół jest wielu nauczycieli. I dlatego wiele krytykowanych zachowań nauczycieli rozumiem, toleruję, choć nie oznacza to, że wszystkie pochwalam. W wielu konkretnych przypadkach nie zgadzam się z treścią krytyk.

W tym jednak przypadku podejmuję krytykę postaw i zachowań nauczycieli, włączając się niejako w nurt krytyczny polskiej pedagogiki akademickiej, który tak często mi się nie podoba. Czynię jednak tak nie dlatego, żeby zaszkodzić czy wykpić polskiego nauczyciela, ale żeby wskazać mu te zachowania, które można zmienić, poprawić lub zmodyfikować po to, by pomóc swoim uczniom

w rozwoju. A przedmiotem moich rozważań są te zachowania nauczyciela, które blokują lub wręcz uniemożliwiają podjęcie przez uczniów aktywności twórczej i rozwój kompetencji poznawczych, motywacyjnych i działaniowych związanych z postawą twórczą, które – jak wskazuje tytuł – są skierowane przeciwko kreatywności uczniów. Podstawą do tej krytyki są zarówno wyniki moich własnych badań oraz doświadczeń związanych z kształceniem nauczycieli, jak i dane zaczerpnięte z coraz liczniejszych publikacji naukowych z zakresu pedagogiki i dydaktyki twórczości. Uwagę Czytelników chciałbym skierować w stronę dwóch wybranych, najważniejszych moim zdaniem antytwórczych zachowań nauczycieli, przejawianych przez nich na co dzień w procesie dydaktycznym, które skutecznie blokują twórczość uczniów w klasie szkolnej i środowisku pozaszkolnym. Zachowania antytwórcze nauczycieli można zaobserwować w różnorodnych sferach jego działań szkolnych zarówno w obszarze planowania treści i metod nauczania, jak i toku dydaktycznego oraz sposobów oceniania dokonań uczniów. Wiążą się też ze stylem pracy nauczyciela i jego osobowością jako człowieka, który codziennie staje przed innymi, by ich nauczać wiedzy, umiejętności i życia.

Nauczyciel a uczeń twórczy

Wiele doniesień naukowych opisuje zastanawiający fakt: nauczyciele szkół różnego szczebla, w tym szkoły wyższej, nie lubią lub co najmniej słabo tolerują uczniów o zdolnościach twórczych (Beghetto, Kaufman, 2010; Cropley, 2001; Limont, 2010). Uczniowie twórczy ze swoją spontanicznością, impulsywnością, nonkonformizmem, zadawaniem zaskakujących pytań, dziwnym poczuciem humoru i niekonwencjonalnymi pomysłami rozwiązania omawianego na lekcjach problemu utożsamiani bywają z uczniami kłopotliwymi („trudny uczeń”), niszczącymi tak z trudem konstruowany ład klasowy i wykraczającymi poza normy przewidziane w arkuszach ocen (słynny „klucz maturalny” – zob. rozdział *Umysł pod kluczem...* w tej książce).

Badania naukowe przeprowadzone w różnych krajach wyraźnie wskazują, iż większość nauczycieli ceni u swoich uczniów takie cechy zachowania i osobowości, jak (Cropley, 2001: 19):

- grzeczność, uprzejmość;
- punktualność;
- pilność;
- znajomość faktów z różnych dziedzin wiedzy;
- zdolność do przyjmowania pomysłów innych osób;
- posłuszeństwo.

Tym samym takie cechy zachowania i osobowości uczniów, powszechnie uznane za sprzyjające twórczości, jak (Szmidt, 2013a):

- dostrzeganie problemów tam, gdzie inni ich nie widzą;
- niezależność myślenia;
- zamiłowanie do nowości (neofilia);
- zdolności generowania wielu różnorodnych rozwiązań tego samego problemu (płynność i giętkość myślenia);
- skłonności do zgadywania i spekulowania;
- oryginalność myślenia;
- podawanie w wątpliwość i krytycyzm w stosunku do ustalonych norm; są przez nauczycieli karane, uważane za kłopotliwe i nie lubiane.

Dorota Klus-Stańska twierdzi, iż szkoła jest środowiskiem nietwórczym i twórczości niesprzyjającym (2008: 59).

Zajęcia szkolne do tego stopnia polegają na zmuszaniu uczniów do odtwórczości, że mówienie o stymulacji zachowań twórczych na lekcjach wydaje się skrajną naiwnością, pedagogicznym zakłamaniem czy wręcz ponurym żartem.

Nauczyciele, zdaniem tej badaczki, traktują twórczość jako aktywność niewygodną, absorbującą nadmiernie nauczyciela, słabo podpadającą pod kontrolę, a jeśli już tolerują zachowania twórcze, to wyłącznie u uczniów zdolnych, wybitnych, przejawiających kompetencje przekraczające wymagania programu szkolnego, czyli u olimpijczyków.

Do tego dochodzi jeszcze powszechna, zdaniem wielu badaczy, niewiedza nauczycieli z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości oraz ciągle aktualna dominacja wśród nauczycieli wielu zdekonspirowanych przez ostatnie badania mitów o twórczości i kreatywności (Treffinger i in., 2013; Szmidt, 2009a). Mówiąc w największym skrócie, nauczyciele, zwłaszcza nauczyciele szkół średnich, są przyzwyczajeni do XIX-wiecznej romantycznej wizji twórczości jako dziedziny zarezerwowanej dla sztuki, a za osobę twórczą uznają jedynie wybitnych artystów, naukowców i wynalazców, których Bóg lub duch obdarował zdolnościami twórczymi, a tych raczej nie da się nauczyć. Tej mitologicznej wiedzy towarzyszy na ogół niski poziom własnej twórczości pedagogicznej. Dorota Klus-Stańska (2008: 62) mocno podkreśla:

Nietwórczy nauczyciel nie tylko nie potrafi wyzwać twórczości uczniów – on tej twórczości nie rozumie, nie wie, jak na nią reagować, odczuwa w jej obliczu niepokój i bezradność, a w skrajnych przypadkach wrogość.

Wobec tego, jak twórczość uczniów ma budzić, wspierać i rozwijać nietwórczy nauczyciel? Odpowiedź na to pytanie wcale nie jest tak jednoznaczna, gdyż – co starałem się wielokrotnie opisać – czym innym jest nauczanie twórczości, a czym innym twórcze nauczanie (Szmidt, 2009b; 2013a). Nie wnikając

w niuanse tego problemu, chciałbym czym prędzej przejść do opisu dwóch kluczowych zachowań nauczycieli blokujących twórczość uczniów, które składają się na tak często krytykowaną antytwórczą postawę pedagogiczną.

Karanie za pytania i dociekliwość poznawczą

Jak już powszechnie wiadomo, uczeń twórczy cechuje się podwyższoną zdolnością do odkrywania i generowania pytań i problemów. Odkrywa i formułuje pytania znacznie wcześniej niż inni uczniowie w klasie, często tam, gdzie inni problemów nie widzą. I wykazuje tendencję do dzielenia się tymi pytaniami z innymi uczniami, również dzielenia się i poinformowania o nich nauczyciela. Mówimy w pedagogice twórczości, iż uczeń twórczy ma rozwinięte ponad przeciętną **myślenie pytajne** (Szmidt, 2003c). Uczeń twórczy w tej sferze:

- przejawia wiele ciekawości i zainteresowania otaczającymi go sprawami. Potrafi dostrzec i trafnie sformułować problemy, których inni uczniowie nie widzą;
- jest dociekliwy, łatwo wyszukuje ukryte wady i zalety rzeczy i zjawisk. Lubi zadawać pytania, nie zadowolając się pierwszą lepszą odpowiedzią. Interesują go zwłaszcza sprawy złożone i stawiające opór;
- lubi spekulacje myślowe i antycypowanie zdarzeń, często zastanawia się: „Co by było, gdyby...?” i dochodzi do interesujących przypuszczeń. Jego pytania często nie dotyczą tylko danych faktów („Co?”, „Kto?”, „Jak?”), ale wybiegają w przyszłość („Co będzie, jeśli...?”), stając się pretekstem do snucia oryginalnych wyobrażeń i spekulacji myślowych;
- potrafi zredefiniować znane problemy, odkrywając nowe znaczenia lub luki w dotychczasowej wiedzy i formułując trafne, owocne pytania pobudzające do nowych poszukiwań poznawczych.

Są to bardzo ważne zdolności i umiejętności cenione w twórczości naukowej, artystycznej czy społecznej, uważane za kluczowe w sylwetce dojrzałej osobowości twórczej (Kaufman i Gregoire, 2015). Tymczasem wielu nauczycieli tępi uczniów za tego rodzaju zachowania, karze je i blokuje w procesie dydaktycznym. Dane z badań nad tym ważnym aspektem życia umysłowego naszych uczniów wywołują niepokój (Dobrołowicz, 1995; Dillon, 1988; Barell, 2003; Starko, 1999; 2014; Szmidt, 2003c). Oto kilka z nich:

- Z raportów badawczych wyłania się niepokojący obraz szkoły jako środowiska, które nie tylko nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytajnych, lecz powoduje zanik istniejących już zdolności w miarę postępów edukacyjnych. Po prostu nasi uczniowie z wiekiem przestają pytać.
- Szkoła nie rozwija myślenia pytajnego uczniów. Osobą pytającą jest bowiem nauczyciel, to do niego należy swoisty przywilej posługiwania się